

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JOSILENE AUGUSTO LOBO**

**PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS DA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE CORUMBÁ/MS: APROXIMAÇÕES ÀS  
PROPOSIÇÕES DE FLEXIBILIZAÇÕES/ADAPTAÇÕES CURRICULARES**

**CAMPO GRANDE - MS  
2011**

**JOSILENE AUGUSTO LOBO**

**PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS DA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE CORUMBÁ/MS: APROXIMAÇÕES ÀS  
PROPOSIÇÕES DE FLEXIBILIZAÇÕES/ADAPTAÇÕES CURRICULARES**

Dissertação apresentada para ao curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

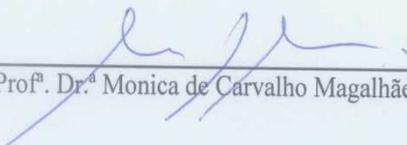
Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar.

**CAMPO GRANDE - MS  
2011**

**JOSILENE AUGUSTO LOBO**

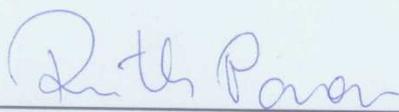
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, para a obtenção do título de Mestre

**COMISSÃO EXAMINADORA**



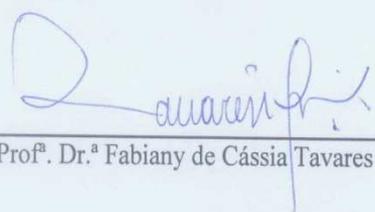
---

Prof.ª Dr.ª Monica de Carvalho Magalhães Kassar / UFMS



---

Prof.ª Dr.ª Ruth Pavan / UCDB



---

Prof.ª Dr.ª Fabiany de Cássia Tavares Silva / UFMS

Campo Grande, 16 de setembro de 2011.

## AGRADECIMENTOS

À professora **Dr<sup>a</sup> Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, minha orientadora**, pelos conhecimentos compartilhados desde a graduação, pela confiança, paciência, incentivo, e amizade demonstrada nos momentos mais difíceis da minha vida e desta jornada.

À professora **Dr<sup>a</sup> Fabiany de Cássia Tavares Silva**, pelas contribuições, sugestões, incentivo e apoio na caminhada acadêmica.

À professora **Dr<sup>a</sup> Ruth Pavan**, pelos questionamentos e sugestões por ocasião do Exame de Qualificação.

Aos **professores** do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, pelos conhecimentos compartilhados.

Ao Renato Gomes Nogueira (*in memoriam*), que me ensinou que precisamos possuir uma política, uma crença, um projeto, um desejo de mudar. E que o “futuro não é uma lei. É abertura para aprender e para construir”. Eternamente encantada.

Aos **meus familiares**, que souberam entender e lidar com a minha ausência.

Às minhas amigas e companheiras **Anamaria, Liliane, Rose, Cleide, Valdair, Arlei, Carina, Joana e Angelita**, pela paciência, amizade, motivação e acompanhamento desta trajetória.

A **todos** que, de alguma maneira, contribuíram para a realização deste trabalho.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral é estudar como as escolas municipais de Corumbá-MS captam as orientações nacionais a respeito das proposições curriculares para a Educação Especial na perspectiva inclusiva em seus documentos, em especial nos seus Projetos Político-Pedagógicos. Os objetivos específicos são: estudar as políticas nacionais curriculares para os alunos com deficiências; estudar os documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação, ressaltando as indicações que regulamentam a questão curricular voltada para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Nas análises consideram-se dois aspectos que dizem respeito ao currículo no campo da Educação Especial, a flexibilidade e a adaptação curricular. São analisados os Projetos Político-pedagógicos das 15 escolas municipais da zona urbana. Realizamos uma pesquisa fundamentada nos procedimentos da pesquisa documental. A pesquisa possibilitou observar que a lei garante aos alunos, inclusive àqueles com deficiência, uma escola com aparato estrutural e organizativo, que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento de todos. Entretanto tais decretos e leis não são necessariamente incorporados nos documentos escolares.

Palavras chaves: política educacional; educação especial; educação inclusiva; flexibilidade curricular; adaptação curricular.

## ABSTRACT

This paper aims to study how the national guidelines regarding the curriculum proposals for special education in the inclusive perspective are reflected in documents, especially in political-pedagogic projects, in municipal schools in the city of Corumbá MS. The specific objectives are: studying the national curriculum policy for students with disabilities; studying the documents prepared by the Municipal Secretary of Education, highlighting the items regarding Special Education under the perspective of Inclusive Education. The analyses consider two aspects related to the curriculum in the field of special education, namely flexibility and adaptation. We analyzed the Political Pedagogic Projects of the 15 municipal schools located in the urban area. The investigation was based on documentary research. The results indicate that the law guarantees to students, including those with disabilities, a school with structural and organizational apparatus that encourages learning and development to everyone. However, issuing decrees and laws is not enough to change educational practices. The process requires a change in attitudes at all levels of the educational sphere. There is an explicit contradiction in relation to the actions of a State which seeks to ensure education for all: the fragility of the inclusion process.

**Keywords:** educational policy; special education; inclusive education; curricular flexibility; curriculum adaptation.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Atendimento no ensino regular de alunos com deficiência na Lei Nº. 9.394/96.....	45
Quadro 02 - Currículo Nacional garantido na Lei Nº. 9.394/96.....	48
Quadro 03 – Currículo flexível para alunos com deficiência na LBN/96, Capítulo V da Educação Especial.....	52
Quadro 04 - Avaliação Escolar na Lei Nº. 9.394/96.....	53
Quadro 05 – Currículo flexível nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2001).....	54
Quadro 06 – Currículo para os alunos com deficiência nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (1998).....	55
Quadro 07 - Adaptações Curriculares para os alunos com deficiência nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (1998).....	57
Quadro 08 – Avaliação dos alunos com deficiência nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (1998).....	59
Quadro 09 - O papel da escola no atendimento aos alunos com deficiência no Parecer CNE/CEB Nº. 17 /2001.....	60
Quadro 10 - Orientações sobre currículo flexível e adaptação curricular para atendimento aos alunos com deficiência no Parecer CNE/CEB Nº. 17 /2001.....	62
Quadro 11 – Princípio da flexibilização no Parecer CNE/CEB Nº. 17 /2001.....	63
Quadro 12 – Organização da escola para atender aos alunos com deficiência na Resolução CNE/CEB Nº. 2 /2001.....	65
Quadro 13 - Outras competências são atribuídas às escolas, principalmente no que diz respeito ao currículo e à avaliação na Resolução CNE/CEB Nº. 2 /2001.....	65

Quadro 14 – Garantia de aprendizagem dos alunos com deficiência na Política Nacional de Educação Especial da Educação Inclusiva (2008).....	66
Quadro 15 – Educação Especial para o Plano Municipal de Educação: prioridades e metas.....	72
Quadro 16 - Política Municipal da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.....	74
Quadro17 – Escolas, ano de elaboração dos PPPs e período de vigência.....	79
Quadro 18: Clientela nos projetos político-pedagógicos das escolas A, B, C, D, E.....	80
Quadro 19: Clientela nos projetos político-pedagógicos das escolas F, G, H, I, J.....	80
Quadro 20: Clientela nos projetos político-pedagógicos das escolas K, L, M, N, O.....	81
Quadro 21 - Orientações sobre currículo e avaliação nos projetos político-pedagógicos das escolas A, B, C, D, E.....	86
Quadro 22 - Orientações sobre currículo e avaliação nos projetos político-pedagógicos das escolas F, G, H, I, J.....	87
Quadro 23 Orientações sobre currículo e avaliação nos projetos político-pedagógicos das escolas K, L, M, N, O.....	87

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 01 - Quantitativo de alunos com deficiência nas escolas urbana da rede municipal de Corumbá – MS.....	84
Tabela 02 - Matrículas de alunos no Ensino Fundamental e de alunos com deficiências de 2001 a 2008 no município de Corumbá – MS.....	85

## LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação  
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
CAIC – Centro de Atendimento Integral à Criança “Pe. Ernesto Sassida”  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CMADIJ – Centro Multiprofissional de Apoio ao Desenvolvimento Infanto-Juvenil  
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica  
CRIE - Centro Regional de Integração Especial  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC – Ministério da Educação  
NEE – Necessidades Educacionais Especiais  
PCN/AC – Parâmetros Curriculares Nacionais/Adaptações Curriculares  
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PPPs – Projetos político-pedagógicos  
PSDB- Partido Social da Democracia Brasileira  
PT- Partido dos trabalhadores  
SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SEESP- Secretaria de Educação Especial  
SMEC- Secretaria Municipal de Educação de Corumbá  
UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICEF- O Fundo das Nações Unidas para a Infância  
PME- Plano Municipal de Educação  
PMEE - Política Municipal de Educação Especial

## LISTA DE ANEXOS

Anexo 01. Carta de Acordo e Termo de Referência do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.....	112
Anexo 02. Ficha de requerimento de matrícula.....	113
Anexo 03. Plano Municipal de Educação.....	114
Anexo 04. Diretrizes Curriculares.....	115
Anexo 05. Política Municipal da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.....	116

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
A ponta do novelo: Acordos internacionais.....	18
Caminhos percorridos .....	21
Procedimento metodológico.....	25
Da organização do texto.....	27
<b>1. CAPÍTULO</b> .....	29
1. Currículo e Educação Especial: Definições e debates.....	29
1.1 Currículo: Breve histórico e teoria.....	31
1.2 Estudos sobre currículo no campo da Educação Especial.....	38
<b>2. CAPÍTULO</b> .....	44
2. Arcabouço legal .....	44
2.1 A inclusão educacional e a política curricular: Documentos nacionais.....	45
2.2 Políticas para a Educação Especial no município de Corumbá-MS.....	67
<b>3. CAPÍTULO</b> .....	70
3. Os Projetos Político - Pedagógicos das escolas municipais de Corumbá-MS e os alunos com deficiências .....	70
3.1 Inclusão dos alunos com deficiências na rede municipal de ensino de Corumbá- MS a partir da implementação das garantias legais.....	71
3.2 A autonomia das escolas .....	76
3.3 Os Projetos Político Pedagógicos das escolas da rede municipal de Corumbá- MS.....	77
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	94
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	98
<b>ANEXOS</b> .....	111

## INTRODUÇÃO

O debate acerca da universalização do acesso à educação básica tem se ampliado nas últimas décadas. As metas estabelecidas em 1990, na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, foram incorporadas à LDB. Com isso, o Brasil assumiu o desafio de planejar a política de inclusão educacional. Segundo Shiroma (2002 apud GARCIA 2004, p. 72), “A política de inclusão educacional no Brasil está relacionada à reforma educacional operada nos anos 90, articulada em torno de eixos tais como *currículo*, avaliação, gestão, financiamento e formação de professores” (**grifo nosso**).

A Lei Nº. 9394/96, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional LDB, no artigo 5º, garante: **o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associações comunitárias, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo (grifo nosso)**. O que se pode apreender é que Estado brasileiro propõe a adequação das escolas para atender a todos, ou seja, as diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser foco do discurso da escola para todos.

Nesse cenário, a política de Educação Especial assume um novo enfoque: o da inclusão<sup>1</sup>, em que os sistemas de ensino devem organizar-se para atender a todos, independente das características, interesses e necessidades individuais. A legislação educacional nacional brasileira vem sendo pautada por propostas e projetos governamentais que atendem às questões político-organizacionais da educação com esse intuito. Baseando-se na lei Nº. 9394/96, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, foram elaborados os seguintes documentos de orientação: Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares e estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (1998), o Parecer nº. 17, de 17 de agosto de 2001, a Resolução nº. 02, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para

---

<sup>1</sup> Conceituar inclusão não é uma tarefa simples. O termo gera polêmica por ser dúbio, sob o ponto de vista ideológico. Segundo Sawaia (2001, p. 8): “a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estão inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico”.

Educação Especial na Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001)<sup>2</sup> e o documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial Nº 555 - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Esses documentos estabelecem caminhos a serem seguidos e ganham versões bastante específicas especialmente na área do currículo, a fim de atenderem aos alunos com deficiência<sup>3</sup> -necessidades educacionais especiais -<sup>4</sup> que são o foco da nossa pesquisa.

Com o intuito de adequar as escolas para atender a todos, o governo brasileiro, através do MEC/SEESP<sup>5</sup>, implementou, em 2003, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo de

[...] apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo e formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade (p. 9).

---

<sup>2</sup> A primeira edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais foi elaborada em 1997. Trabalhamos com a 3ª edição, de 2001.

<sup>3</sup> Optamos, em nossa pesquisa, por usar o termo pessoa com deficiência. Porém, quando estivermos nos referindo aos documentos, será mantido o termo utilizado neles: na LDB/1996: portadores de deficiências; nos documentos mais atuais (o Parecer nº. 17, de 17 de agosto de 2001, a Resolução nº. 02 de 11 de setembro de 2001 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001), pessoas com necessidades educacionais especiais; na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicose infantil) e transtornos invasivos sem outra especificação) e altas habilidades/superdotação (MEC/SEESP, 2008).

<sup>4</sup> Tradicionalmente, a educação especial tem sido concebida como destinada apenas ao atendimento de alunos que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, física/motora e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como alunos que apresentam altas habilidades/superdotação. Posteriormente, com a adoção do conceito de necessidades educacionais especiais e, mais recentemente, pessoas com deficiências, pessoas com transtorno global de desenvolvimento e pessoas com altas habilidades/superdotação, afirma-se o compromisso com uma nova abordagem, que tem como horizonte a Inclusão. Dentro dessa visão, a ação da educação especial ampliou-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também àquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares. (BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Secretaria da Educação Especial, 2001 p. 43/44).

<sup>5</sup> Atualmente a secretaria está reestruturada e denomina-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), reunindo temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação escolar indígena, e diversidade étnico-raciais, antes distribuídos em outras secretarias. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=290&Itemid=816](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816). Acesso em: 01/07/2011.

O programa conta atualmente com 168 municípios polos que se responsabilizam por sua área de abrangência. As informações recentes sobre o programa informam que ele atinge 100% dos municípios brasileiros (BRASIL, 2010). Os municípios que aderem ao Programa estabelecem uma relação direta com o Governo Federal, assumindo o compromisso de serem multiplicadores de ações de formação de educadores, organização do currículo e do espaço escolar para o atendimento educacional especializado.

Esse programa faz parte das ações propostas pela Secretaria de Educação Especial – que incorporou outras secretarias e atualmente denomina-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SICADI) – que destacam também: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2007), que objetiva apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, fortalecendo o processo de inclusão nas classes de ensino comum; Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior – Incluir (2007), que propõe ações para o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino.

Além desses, com a reestruturação da Secretaria de Educação Especial, fazem parte outros programas e ações: Brasil Alfabetizado; Programa Nacional do Livro para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA); Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares; Educação Ambiental; Escola que Protege; Programa de Formação Superior e Licenciatura Indígena (Prolind); Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior (Uniafro); Acompanhamento da Frequência Escolar; Agenda Territorial de EJA; Concurso Literatura Para Todos; Escola Ativa; Projovem Campo – Saberes da Terra; Rede de Educação para a Diversidade; Escola indígena; Programa Educação em Direitos Humanos; Procampo; Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena; 6<sup>a</sup> Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea); Medalha Paulo Freire; III Conferência Nacional Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente; Programa Escola acessível; Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial – Modalidade a Distância; e Programa BPC (Benefício de Prestação Continuada) na Escola.

Os dados revelam que as políticas públicas abrem possibilidades e incentivam a implantação de programas de apoio à inclusão educacional, para atender à diversidade,

com base em leis que permitem e até incentivam a luta pela igualdade de oportunidade e pelo direito à educação para todos.

O campo empírico da pesquisa é a cidade de Corumbá (MS), com população estimada em 103.772 habitantes, segundo dados recentes (IBGE, 2010), sendo a terceira maior cidade do estado. É um município da região Centro-Oeste, no estado de Mato Grosso do Sul<sup>6</sup>, localizada na margem esquerda do rio Paraguai. Faz fronteira com a Bolívia. Fundada em 21 de setembro de 1778, foi denominada, inicialmente, como Vila de Nossa Senhora da Conceição de Albuquerque. No final do século XIX, o porto fluvial de Corumbá era o terceiro maior da América Latina; até os anos 1950, os rios Paraguai, Paraná e Prata eram o principal meio de comunicação da região. Após esse período, com a chegada da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, a região entrou em declínio econômico.

O sistema municipal de ensino de Corumbá foi criado em 1998<sup>7</sup>. Atualmente, contam com 16 escolas do Ensino Fundamental na zona urbana<sup>8</sup>, seis escolas na zona rural, seis creches e dois CEIs (Centro de Educação Infantil). De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o município atende a um total 15.747 alunos da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos.

No ano 2004, Corumbá passou a ser um dos municípios polo e tem recebido professores de sua área de abrangência para as capacitações propostas pelo Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2003),<sup>9</sup> e tem a responsabilidade de atender a 12 municípios de sua abrangência: Antonio João, Aquidauana, Bandeirantes, Bodoquena, Bela Vista, Bonito, Caracol, Douradina, Guia Lopes da Laguna, Ladário, Miranda, Ponta Porã e Porto Murtinho.

Os aspectos em que focamos a nossa discussão dizem respeito às possíveis modificações nos Projetos político-pedagógicos proporcionados pela implantação da Educação Inclusiva, principalmente no que diz respeito ao currículo flexível e à adaptação curricular que, segundo esses próprios documentos, são condições imprescindíveis para o acesso ao conhecimento e à permanência com sucesso de todos

---

<sup>6</sup> Informação disponível em <http://www.corumba.ms.gov.br/modules/tinyd1/index.php?id=3>. Acesso em: 09 de set. de 2010.

<sup>7</sup>Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Corumbá-MS

<sup>8</sup> A coleta de dados foi feita em 2009, o município tinha 15 escolas na zona urbana, em 2010 foi inaugurada mais uma escola.

<sup>9</sup> Esse aspecto será abordado no capítulo III.

os alunos com ou sem deficiência no ensino regular. Como já sinalizamos, o ponto de referência é Lei de Diretrizes e Bases – LDB/96, cujo capítulo V Da Educação Especial, no art.59, Inciso I, prevê: “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos” para atender as necessidades de cada aluno (p. 180).

Como a nossa discussão está centrada em dois aspectos: flexibilidade e adaptação curricular, é essencial entendermos melhor o conceito dessas duas palavras chaves que orientam a especificidade do debate para a educação especial. Para Fairclough (2001), compreender e apreender os conceitos presentes nas proposições políticas revela a constituição da realidade social propostas nos discursos.

Lopes (2010) menciona alguns autores que analisam esses dois substantivos, que variam nas nomenclaturas nas literaturas específicas: **adaptações curriculares** (REGANHAN, 2006; FERREIRA, 2003; OLIVEIRA, 2003; GONZÁLEZ 2003; ARANHA, 2000; BRASIL, 1998; HEREDERO, 1999), **flexibilizações curriculares** (GARCIA, 2006; LEITE, 2003; MARTINS, 2003), **adequações curriculares** (PLESTCH, 2009; OLIVEIRA, 2008; OLIVEIRA, 2008; CARVALHO, 1998) e **diferenciação curricular** (RODRIGUES, 2003).

Encontram-se, ainda, dois ou mais termos utilizados como sinônimos, como é possível constatar em Malacrida e Moreira (2009): **adaptações/adequações**; Pacheco (2008): **diversificação/diferenciação**; Leite e Martins (2010): ora **adequação**, ora **adaptação**; Torres e Pastor (1998), Aranha (2000), Brasil (2001), Glat e Oliveira (2003), Fernandes (2006) e Marquezine (2009): **Flexibilização/adaptações**, dentre outros (LOPES, 2010).

Esses autores ressaltam flexibilidades e adaptações curriculares sob a perspectiva das mudanças que precisam se efetivar no currículo escolar para que a escola se torne ou se apresente realmente inclusiva. Corroborando com essa discussão, Garcia (2007) aponta que o conceito de flexibilidade remete a algumas ideias gerais, relacionadas entre si: qualidade, inclusivo, inovação, não tradicional, não rígido, não homogêneo, dinamicidade, movimento, atendimento ao local. “Tais idéias remetem para a construção de um imaginário que relaciona um currículo flexível a um trabalho pedagógico inclusivo, dinâmico, inovador, que atende ao mesmo tempo à diversidade humana e a identidade cultural local” (GARCIA, 2007, p.13).

Ainda segundo a autora,

[...] pode-se afirmar que a marca nas propostas sobre questões curriculares nesse momento está voltada para as capacidades individuais e a necessidade de dar respostas a cada tipo de interesse e habilidade, por meio da diversificação dos programas pedagógicos e das adaptações de métodos, técnicas, recursos, entre outros elementos (p.14).

O que podemos inferir sobre o conceito de flexibilidade e adaptação, de acordo com os autores supracitados, é que a proposição de atender às diferenças individuais de aprendizagem é a tarefa dos currículos adaptados, numa evocação ao modelo médico-psicológico de desenvolvimento das atividades da educação especial (GARCIA, 2007).

Seguindo essa mesma tese, Novaes (1975, p. 18) define adaptação como: “o processo unitário e total das funções psíquicas que se evidencia pelo esforço significativamente coerente da personalidade na determinação de sua conduta estabelecendo relações efetivas com o meio”. A correspondência de estímulos e as mudanças de comportamentos estariam implícitas; essa concepção aparece nos documentos aqui analisados cuja fundamentação se encontra na psicologia.

Os conceitos que permearam essa pesquisa, flexibilizar e adaptar, serviram para compreender os caminhos indicadores para que o aluno com deficiência obtenha êxito ao ser incluído na escola regular, quer nas estratégias, nos métodos, nos recursos, nas formas ou nos instrumentos de avaliação. Essa alteração não deve significar simplificação do currículo, mas a garantia de que as necessidades desse aluno sejam atendidas em nível de igualdade com os demais alunos da sala de aula.

Assim, o objetivo geral da pesquisa é estudar como as escolas municipais de Corumbá-MS captam as orientações nacionais a respeito das proposições curriculares para a Educação Especial na perspectiva inclusiva em seus documentos, em especial nos seus Projetos Político-Pedagógicos.

A referência para o presente estudo é um *corpus* documental; tais documentos serão identificados e descritos a seguir. O Projeto Político-Pedagógico é um dos documentos analisados, que deve refletir o posicionamento da escola frente à sociedade. Veiga (2003, p. 217) explica que: “o Projeto político-pedagógico é visto como um documento programático que reúne as principais idéias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa ou de um curso”. Considerando-se o objetivo desta pesquisa, destacamos os seguintes documentos:

- A) Âmbito Federal - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares (1998); Resolução

nº 02, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que são documentos normativos; Parâmetros Curriculares Nacionais (2001)<sup>10</sup>; Parecer 17 (2001); Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), documentos orientadores<sup>11</sup>.

B) Âmbito Municipal: Plano Municipal de Educação - elaborado em 2007 e publicado em 2009; Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (2007); Política Municipal de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); e os Projetos político-pedagógicos das 15 escolas urbanas da rede municipal de ensino de Corumbá-MS.

### **A Ponta do Novelo: Acordos Internacionais**

Os objetivos da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, sob a orientação do UNICEF/PNUD<sup>12</sup>, expressam e reforçam a importância da Educação Básica. Dessa Conferência resultou a Declaração de Jomtien, em que os países assumiram que “a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro” (p. 2). Ao assinar a Declaração de Jomtien, o Brasil assumiu, perante a comunidade internacional, o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental no país. Os objetivos estabelecidos nessa conferência foram: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; expandir o enfoque<sup>13</sup>; universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção à aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da Educação Básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer alianças; desenvolver política contextualizada de apoio aos setores social, cultural e econômico, necessária à concretização da plena provisão e utilização da

---

<sup>10</sup> A primeira edição foi 1997.

<sup>11</sup> Na definição de Garcia (2004): “Os normativos são aqueles apresentados com *status* de lei, com a função de regulamentar a vida social e estão relacionados de maneira direta ao Estado brasileiro. Já os orientadores são compreendidos como produzidos no âmbito nacional e internacional com a função de estabelecer uma interlocução com a sociedade a respeito de idéias, de concepções, visando propor consensos sobre questões educacionais” (p.23).

<sup>12</sup> Fundo das Nações Unidas para a Infância/ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

<sup>13</sup> Expandir o enfoque, segundo o documento, significa a necessidade de: “[...] um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais, das estruturas institucionais, *dos currículos* e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes” (p. 4).

educação básica para a promoção individual e social; mobilizar os recursos e fortalecer a solidariedade internacional (p. 3 - 8).

Estes objetivos definiram os rumos políticos e os dispositivos legais que possibilitaram e estabeleceram os horizontes das políticas educacionais, de modo que fossem garantidas, segundo a Conferência, “a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade no processo educativo”. Tais dispositivos deveriam converter-se em compromisso ético e político de todos, nas diferentes esferas de poder.

Em 1993, outro acordo internacional norteou as políticas educacionais: a Declaração de Nova Délhi sobre Educação para todos, em que os países (Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia) reiteraram as metas estabelecidas em Jomtien (1990). Esse acordo reconhece, convoca e reforça a expansão e a melhoria da Educação Básica.

Posteriormente a Declaração de Salamanca, elaborada em 1994, apresentou como princípio norteador a ideia de que;

[...] as escolas deveriam acomodar todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham crianças de origem remota ou de população nômade, crianças de grupos em desvantagens ou marginalizados [...] (p. 3).

No entendimento de Kassir (2007), essa orientação está presente nos documentos brasileiros que difundem a ideia de Educação Inclusiva. O conceito passou a moldar a política de Educação Básica na perspectiva da Educação Inclusiva, garantindo aos alunos com deficiências (necessidades educacionais especiais) a escolaridade e reforçando o direito subjetivo à educação.

Esses acordos foram permeados pelas discussões sobre ética, respeito, equidade, flexibilidade, identidade, diversidade, cidadania e universalidade. Essas expressões ganharam importância no discurso das políticas de inclusão educacional e foram incorporadas nos documentos. Atentar para o discurso das políticas educacionais, segundo Fairclough (2001), implica considerar o uso da linguagem como forma de prática social:

[...] implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito

ou a educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva como não-discursiva, e assim por diante (p. 91).

Atualmente, a legislação busca orientar a implantação das políticas inclusivas, principalmente no que diz respeito ao acesso e à permanência dos alunos na escola, com sucesso de todos com ou sem necessidades educativas especiais<sup>14</sup>. Tem como foco a defesa de currículos flexíveis/adaptados aos alunos e às suas necessidades de aprendizagens, assim como a defesa da necessidade de flexibilizar a organização e o funcionamento da escola para atender à demanda diversificada dos alunos. Como esses documentos propõem a universalização da Educação Básica como um direito, cuja satisfação requereria novas formas de acesso, flexibilizações curriculares, entre outras medidas, há a necessidade de entendermos qual a proposta de educação se desenha nesse contexto, pois

Essa educação vem sendo propagada por diferentes meios, mas a escola continua sendo espaço privilegiado para a conformação técnica e ético-política do “novo homem”, nessa visão de mundo, deve: sentir-se responsável individualmente pela amenização de uma parte da miséria do planeta e pela preservação do meio ambiente; estar preparado para doar uma parcela do seu tempo livre para atividades voluntárias nessa direção; exigir do Estado em senso estrito transparências e comprometimento com as questões sociais, mas não deve jamais questionar a essência do capitalismo. À escola, portanto, é transmitida a tarefa de ensinar as futuras gerações a exercer uma cidadania de “qualidade nova”, a partir da qual o espírito de competitividade seja desenvolvido em paralelo ao espírito de solidariedade, por intermédio do abandono da perspectiva de classe e da execução de tarefas de caráter tópico na amenização da miséria em nível local (FALLEIROS, 2005, p.211).

Essa proposta educacional, centrada numa visão pragmática de qualidade de ensino, está associada ao projeto neoliberal de qualidade total e de sociedade do conhecimento. Tal visão tem como pressuposto principal a substituição do ideal da igualdade de condições pelo da equidade de oportunidades. Ainda segundo Falleiros (2005), essa concepção de política pública reconhece os direitos particulares e individuais, mas não se responsabiliza pelas condições externas que determinam as

---

<sup>14</sup> Kassir (2007) observa que a Resolução nº02/2001 utiliza a terminologia ‘alunos com necessidades educativas especiais’ certamente pela influência do Relatório Warnock. O documento *Special Educational Needs – Report of the Enquiry into education of handicapped children and young people* é conhecido como Relatório (ou informe) Warnock, por ter sido um trabalho coordenado por Mary Warnock, na Inglaterra. Trata-se de uma investigação desenvolvida naquele país, acerca das condições da educação Inglesa dos anos de 1970 (p. 53).

desigualdades. Em outras palavras, o aluno é responsável pelo seu sucesso ou fracasso escolar.

### **Caminhos percorridos**

A nossa experiência de trabalho no campo da Educação Especial<sup>15</sup> mostrou-nos duas grandes dimensões sobre a implantação e a implementação da proposta da escola denominada inclusiva. Uma é a da decisão política que normatizou o direito de as pessoas com deficiências serem respeitadas e acolhidas na escola regular. Por essa via, debate-se a questão do direito, da autonomia, do fim da segregação, da formação docente, etc. Outra dimensão é a questão do desenvolvimento de estudos, currículos, metodologias, pesquisas, equipamentos, linguagens, para o desenvolvimento da atividade didática específica. Objetivamente, essas duas dimensões estão interligadas no mundo social. Seja como for, atuamos nos dois domínios da problemática.

Nesta pesquisa desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no Curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais, buscamos analisar os Projetos político-pedagógicos das escolas da rede municipal de Corumbá-MS. O trabalho de pesquisa realizado teve as seguintes questões norteadoras para a investigação:

- Como o município de Corumbá, em termos de normatização, se preparou para atender aos alunos com deficiências no Ensino Regular, já que é um dos municípios polos do Programa Educação Inclusiva (2003): direito à diversidade?
- Como as escolas da rede municipal de ensino de Corumbá construíram ou estão construindo o seu Projeto político-pedagógico sensível à diversidade?
- As adaptações curriculares<sup>16</sup> estão previstas nos documentos escolares?

---

<sup>15</sup> Primeiro como professora, atuando em escola especial (APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). Depois, como Técnica de Educação Especial na Secretaria de Educação; professora no Ensino Fundamental e em Instituição de Ensino Superior, trabalhando em cursos de Licenciaturas (Pedagogia, Matemática, História, Geografia e Letras), com a disciplina Políticas de Educação Especial; coordenadora do Centro Multiprofissional de apoio e atendimento Infante-Juvenil (CMADIJ); atualmente como professora/coordenadora da sala AEE (Atendimento Educacional Especializado).

<sup>16</sup> Essa prerrogativa está prevista nos Parâmetros curriculares Nacionais – Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais (1998), da seguinte forma: “As necessidades especiais revelam que tipos de ajuda, diferentes das usuais, são requeridas de modo a cumprir as finalidades da educação. As respostas a essas necessidades devem estar previstas e respaldadas no *Projeto Pedagógico da Escola*, não por meio de um currículo novo, mas da adaptação progressiva do regular, buscando garantir que os alunos com necessidades educativas especiais participem

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, escolhemos trabalhar com os Projetos político-pedagógicos das escolas da rede municipal de ensino de Corumbá. A concepção de Projeto político-pedagógico que permeia esse trabalho, nas palavras de Veiga (1995): “[...] é a essência do trabalho que a escola desenvolve no âmbito de seu contexto histórico o que significa a singularidade de cada projeto” (p. 9).

Considerando-se o objetivo geral do trabalho, que é estudar como as escolas municipais de Corumbá-MS captam as orientações nacionais a respeito das proposições curriculares para a educação especial na perspectiva inclusiva em seus documentos, em especial nos seus Projetos Político-Pedagógicos, os objetivos específicos estabelecidos foram:

1-Estudar as políticas nacionais curriculares para os alunos com deficiências, com base nos seguintes documentos nacionais Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares (1998); Parecer nº. 17, de 17 de agosto de 2001; Resolução nº. 02 de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica; Parâmetros Curriculares Nacionais (2001); o documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555: Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), ressaltando as indicações sobre as questões curriculares.

2-Estudar os documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Corumbá-MS, ressaltando as indicações que regulamentam a questão curricular, voltadas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: Plano Municipal de Educação, elaborado em 2007 e publicado em 2009; Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (2007); Política Municipal de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); e os Projetos político-pedagógicos das 15 escolas urbanas da rede municipal de ensino, também ressaltando indicações e regulamentações às questões curriculares voltadas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

A escolha do Projeto político-pedagógico como instrumento de análise e reflexão para a nossa pesquisa justifica-se por compreendermos que tal documento deve refletir a realidade escolar, já que a escola tem autonomia<sup>17</sup> para elaborá-lo,

---

de uma programação tão normal quanto possível, mas considere as especificidades que as suas necessidades possam requerer”( p. 34)

<sup>17</sup> O conceito de autonomia é discutido no capítulo III, p. 76.

relacionando-o diretamente à identidade da instituição. A importância de a escola construir esse documento é reconhecida pela legislação federal, conforme preconizado pela Lei 9.394/96, em seu artigo 12, inciso I: “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996). Um dos elementos constitutivos do Projeto político-pedagógico é o currículo.

Para a realização deste estudo, buscou-se uma aproximação entre a legislação educacional e os princípios da inclusão, a fim de verificar a convergência de seus discursos em relação ao currículo. A política curricular prescreve certos mínimos e orientações, de acordo com Sacristán (2000, p. 109):

[...] é um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferentes tipos.

A análise dos documentos supracitados possibilitou compreender as conexões existentes entre a política curricular e as políticas educacionais no Brasil, nos anos 1990, cujas bases são neoliberais<sup>18</sup>, e a principal política adotada pelo Governo Federal para a Educação Especial – a inclusão.

A política econômica neoliberal propõe o enxugamento do Estado (Estado Mínimo), ou seja, o Estado deve deixar os serviços sociais ao sabor da disputa no mercado. É a partir dessa perspectiva que surgem implicações significativas para a organização social e política, para a educação e, por conseguinte, para a compreensão da complexidade pelas quais se define e se implementa a política educacional.

Azevedo (2001) contribui para a reflexão sobre o papel do Estado, explicando que

A questão é que o Estado Mínimo não é sinônimo Estado fraco. No que se refere às estratégias de acumulação, ele é mais forte do que nunca, já que passa a assumir o papel de gerir e de legitimar, no espaço nacional, as exigências do capitalismo global (p. 12).

---

<sup>18</sup> O neoliberalismo nasceu no final da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte, onde imperava o capitalismo. Pode ser considerada uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem estar. Seu texto de origem é o caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal, não somente econômica, mas também política. (ANDERSON, 2003. p. 09).

Nessa perspectiva, a política educacional entrelaça os seguintes campos: escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado; estes, por sua vez, têm como características autonomia, flexibilização, normatização e democratização, que traduzem, segundo Azevedo (2001), um modelo gerencial, ou seja, concebe-se que a política educacional, tal como outras políticas sociais, serão bem - sucedida, na medida em que tenha por orientação principal os ditames e as leis que regem os mercados, o privado.

A política educacional impressa dissemina os conceitos de autonomia, flexibilização, normatização e democratização que, para Noronha (2002), são estratégias imperativas: “desregulamentação”, que contém o significado mais amplo de retirar os direitos conquistados e não produzir políticas sociais; “flexibilização”, que implica propor um mínimo de regras para que a lei seja a da oferta e da procura num mercado aberto. O desenho curricular idealizado e proposto no interior de uma política neoliberal segue, portanto, os princípios de individualidade, redução do papel do Estado, competitividade, equidade e integração.

O campo do currículo ganha importância central. Estudar e compreender um campo tão complexo como o do currículo requer um olhar atento, haja vista o entendimento de que as atividades curriculares, tanto teóricas quanto práticas, não são isoladas das lutas econômicas, políticas e ideológicas na sociedade como um todo.

O currículo supera a visão essencialmente metódica acerca dos conteúdos, de planejamento, de procedimentos pedagógicos, aparato de materiais selecionados, da relação de conteúdos intelectuais a serem apreendidos, ou seja, o currículo vai além das finalidades que o circunscrevem. Em termos gerais, as questões políticas, econômicas e sociais alimentam as políticas educacionais, resultando em parâmetros e diretrizes curriculares.

## Procedimento metodológico

Este estudo foi desenvolvido por meio de levantamento, seleção e análise de produções bibliográficas (livros, dissertações, artigos de periódicos) sobre escola, currículo, educação especial e educação inclusiva, publicadas por autores brasileiros e estrangeiros, além da análise de documentos oficiais.

A análise está fundamentada nos procedimentos da pesquisa documental, de modo a apreender os discursos políticos presentes na documentação. Para Garcia (2004),

Os documentos expressam o resultado, num tempo e espaço histórico, do embate vivido por diferentes forças sociais; eles representam a apropriação, por parte de seus formuladores, de conjuntos de ideias, pensamentos, políticas, ações vividas pelas diferentes populações. Dentre aquilo que já está presente na vida social, os formuladores dessa documentação enfatizam, sublinham, focam algumas práticas mais convenientes a um projeto social, ganham corpo, formas, conceitos, concepções que os sustentam e passam a ser considerados como propostas, diretrizes, parâmetros (p. 13).

Assim, “a análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros” (CELLARD, 2008 apud, SILVA, ALMEIDA E GUINDANI. p. 2, 2009). Com esse propósito, foi necessário procurar subsídios em autores que abordam a análise do discurso, tais como Eni P. Orladi (2009) e Norman Fairclough (2001), que contribuíram com uma análise do discurso textualmente orientada.

Esleveu-se como locus da pesquisa a cidade de Corumbá, em Mato Grosso do Sul, por ter sido selecionada para desenvolver o Programa Educação Inclusiva (2003): direito à diversidade<sup>19</sup>, que materializa a política pública de desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos em 168 municípios polos e suas áreas de abrangência.

O recorte temporal para a coleta de documentos foi a partir da LDBN 1996 até 2008, que recebeu o impacto das políticas dos anos 1990, quanto à reforma educacional, o que nos possibilitou uma análise das intenções, diretrizes e objetivos constantes dos documentos estudados.

---

<sup>19</sup> Anexo 01 – Carta de Acordo e Termo de Referência do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, do Projeto BRA00/026 – Expansão e Melhoria da Educação do Município.

As análises do material coletado são elaboradas a partir da adoção de uma visão que ressalta as relações entre a documentação e a organização social de um determinado momento sócio-histórico. Portanto, concebemos os documentos como produto de um contexto histórico, social e cultural que reflete as ideias de um momento histórico.

Questões sobre currículo, escola, cultura e poder permeiam esse trabalho, na contribuição de Sacristan (2000) que traz uma reflexão descritiva dos processos por meio dos quais o currículo se transforma em prática pedagógica contextualizada.

Os estudos de Silva T. (2002) colaboram trazendo a distinção entre as teorizações críticas mais gerais e as teorizações centradas de forma mais localizada em questões de currículo. Já os estudos Moreira e Silva (1995), T. apontam o papel do currículo na produção das desigualdades sociais. O trabalho de Goodson (2008) ressalta a importância do currículo no campo da educação e de sua relação com a organização social, entrem outros autores.

Em relação à Educação Especial e educação Inclusiva, as questões sobre flexibilizações de currículo e adaptações para os alunos com deficiência são abordadas por autores como GARCIA (2004), que traz o debate sobre política de inclusão no Brasil articulado com a educação especial. As reflexões de TAVARES SILVA (2008), apontam que presença dos alunos com deficiência na escola materializa a necessidade da construção de um projeto curricular sensível às diversidades.

Dialogamos também com autores que discutem a política de educação especial na perspectiva inclusiva KASSAR (2002), Glat (2008), Laplane (2007), numa tentativa de se mesclar ou combinar reflexões que possam ser pertinentes em relação ao objeto de pesquisa.

Na análise dos documentos nacionais e municipais, deparamo-nos com a ênfase no Projeto político-pedagógico, um instrumento elaborado sob a responsabilidade da escola, no que se refere ao acesso à escolaridade dos alunos com deficiência. Coletamos esse documento nas 15 escolas da zona urbana da rede municipal de ensino de Corumbá durante o mês de dezembro de 2009.

Munidas da carta de apresentação do programa da Pós-Graduação, não tivemos dificuldades para acessar os projetos, mas apenas a partir de 2006, pois os mais antigos não foram localizados. Segundo justificativas dos diretores, as escolas passaram por um

processo de reestruturação administrativa, com a mudança de gestores municipais<sup>20</sup> e eleições para diretores; só recentemente as escolas se organizaram para a elaboração desse instrumento. Sendo assim, consideramos os projetos dos períodos de 2006/2007/2008.

Posteriormente à coleta de dados, procedemos à análise dos projetos. Alguns meses depois, voltamos às escolas para mais uma coleta de dados, desta vez com a finalidade de levantar o número de alunos com deficiências inseridos na rede regular no ensino fundamental das 15 escolas da zona urbana<sup>21</sup>. Os dados coletados referem-se aos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

O quantitativo de alunos com deficiência, matriculados no Ensino Fundamental foi levantado através da ficha de matrícula<sup>22</sup>. Por intermédio dessa ficha, conseguimos informações bastante relevantes como: nome dos alunos, idade, tipo de deficiência, série e ano em que entrou na escola. O levantamento do quantitativo de alunos com deficiência na rede regular compreende o período de 2001 a 2008, pois a política municipal hoje em implantação tem como referência a Resolução nº 02 e o Parecer nº 17, ambos aprovados em 2001.

### **Da organização do texto**

No capítulo 1 apresentamos sucintamente as principais reformas educacionais. Nessa direção, procuramos destacar as principais polêmicas presentes na educação especial e na inclusiva no Brasil, no período de 2001 a 2008. Nesse capítulo apresentamos também um breve histórico dos estudos de currículo no Brasil, assim como teses e dissertações que trazem estudos sobre currículo no campo da educação especial.

O capítulo 2 está organizado em torno das fontes documentais nacionais entendidas aqui como representativas das diretrizes para a educação especial na educação básica: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares (1998); Parecer nº. 17, de 17 de agosto de 2001; Resolução nº. 02 de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes

---

<sup>20</sup> De 1996 a 2003, governos do PSDB; de 2004 até a atualidade, do PT. Cabe ressaltar que os profissionais que trabalham nos diferentes órgãos no governo municipal são os mesmos.

<sup>21</sup> Atualmente o município possui mais uma escola na zona urbana (16 no total), inaugurada em 2011, que oferece atendimento de Creche, Educação infantil e Ensino Fundamental.

<sup>22</sup> Anexo 02.

Nacionais para Educação Especial na Educação Básica; Parâmetros Curriculares Nacionais (2001); o documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555: Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

No capítulo 3 apresentamos as fontes documentais municipais também entendidas neste trabalho como representativas das diretrizes para a educação especial: Plano Municipal de Educação, elaborado em 2007 e publicado em 2009; Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (2007); Política Municipal de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); e os Projetos político-pedagógicos. Sendo este último documento analisado individualmente, quanto à caracterização da clientela, currículo e avaliação.

Nas considerações finais, apresentamos reflexões acerca da inclusão educacional de alunos com deficiência, nos Projetos político-pedagógicos da rede municipal de ensino de Corumbá-MS. Nessa direção destacamos que legalmente, garante-se aos alunos, inclusive àqueles com deficiência, uma escola com todo o aparato estrutural e organizativo, que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento de todos. Entretanto, tal regulamentação não é, necessariamente, incorporada pela instituição escolar.

## CAPÍTULO I

### 1. Currículo e Educação Especial: Definições e debates

Este capítulo traz o mapeamento e a análise das pesquisas sobre currículo nas produções acadêmicas, no campo de estudo da Educação Especial ou inclusiva no Brasil, no período de 2001 a 2008. Trata-se de uma análise das principais polêmicas presentes na discussão dessa recente abordagem relativa às flexibilizações de currículo e adaptações para os alunos com deficiência, que ganhou força com a Resolução CNE/CEB N°. 2, de 11 de setembro de 2001, em seu artigo 8º, que garante aos alunos:

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, grifo nosso).

Nos anos 1990 as reformas educacionais ganharam centralidade. O Governo Federal implantou um conjunto de ações nas várias áreas dos serviços públicos, como parte do que tem sido denominado “política de inclusão social”. Vários programas e ações traduzem a política de inclusão na educação. No entanto, a preocupação com a garantia de direitos e do que hoje se denomina inclusão vem se constituindo sistematicamente desde o século XX. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, é a fonte de vários documentos brasileiros relativos à garantia de acesso a esses direitos, inclusive o direito à educação pela totalidade da população.

Posteriormente, esse interesse se materializou de forma mais contundente, com os acordos internacionais (Jomtien, 1990; Educação para Todos em Nova Délhi, 1993; Salamanca, 1994; Declaração de Madri, 2002; Declaração de Sapporo, no Japão, 2002; Educação para todos em Dakar, 2000). Esses acordos foram guias para o poder público brasileiro, que passou a reformular o sistema educacional a fim de promover a inclusão escolar de toda e qualquer criança, principalmente das que possuem alguma deficiência.

Ainda em 1993, no Brasil, foi concluído o processo de elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, que tinha como objetivo assegurar, até o final de sua vigência, a todos os brasileiros, os “conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida”. (BRASIL, 1993, p.13).

Com essa intenção, a Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), foi elaborada e promulgada. A lei define, no capítulo V, da Educação Especial, artigo 58: “Entende-se por educação especial, para fins desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” (BRASIL, 1996).

O artigo 59 dessa mesma Lei estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais:

*Inciso I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades (grifo nosso).*

A LDB (1996) sugere uma flexibilização dos currículos, admitindo-se a adoção e a implementação de currículos abertos e flexíveis, que atendam à diversidade do alunado da escola. Essas condições buscam atender de forma abrangente às necessidades educacionais de todos os alunos, sejam elas especiais ou não.

Consideramos a flexibilidade curricular e a adaptação como aspectos desafiadores, já que envolvem os agentes educativos (gestores, diretores, coordenadores, professores e família) e indicam a necessidade de procedimentos atentos à obtenção do conhecimento por parte de todos os alunos inseridos no ensino regular, inclusive os deficientes.

## 1.1 Currículo: breve histórico e teorias

*Curriculum*, do latim, significa caminho, trajeto, percurso, pista ou circuito atlético. Segundo Goodson (2008, p. 31), o termo *curriculum* é derivado da palavra latina *currere*, que significa correr, curso ou carro de corrida. Pode também se referir à “ordem como estrutura”. Essa última definição remete ao conjunto de práticas educativas difundidas no século XVI, em universidades, colégios e escolas, a partir do *Modus et ordo Parisienses*. *Modus* designava a combinação e a subdivisão das escolas em classes, com a retenção da instrução individualizada, isto é, aluno por aluno e *ordo* (ordem) com dois significados: sequência (ordem de eventos) e coerência (sociedade ordenada).

Nos registros históricos, a palavra *curriculum* esteve ligada à ideia de ordem como estrutura e ordem como sequência, em função dos padrões de organização e controle social. A concepção do currículo ligado à ideia de ordem estrutural e sequencial, segundo Hamilton (1980), citado por Goodson (2008), apareceu nos registros históricos da Universidade de Leiden, em 1952, indicando que “tendo completado o *curriculum* de seus estudos”, o certificado era concedido ao aluno. Na Universidade de Glasgow, em 1633, e na Grammar School de Glasgow, em 1643, o *curriculum* referia-se ao curso inteiro de vários anos, seguido pelos estudantes, e não apenas às unidades pedagógicas curtas.

Já o currículo como campo de estudo configurou-se na primeira metade do século XX. Moreira e Silva T (1995) destacam como principais marcos: o livro *The Curriculum*, de Bobitt, em 1918; a publicação do 26º Anuário da National Society for the Study of Education; a conferência sobre teoria curricular na Universidade de Chicago, em 1947, com o intuito de delimitar o campo curricular e de abordar teoricamente o ensino; e a publicação, em 1949, do livro *Princípios Básicos de Currículo e Ensino* ( *Basic Principles of curriculum and instruction*), escrito por Raph Tyler.

Segundo Moreira e Silva T. (1995), foi o livro de Bobbit que coroou os estudos do currículo como campo especializado. A investigação desses autores envolvia questões como: Quais os objetivos da educação? O que se deve ensinar: habilidades como escrever, ler e contar ou habilidades práticas para a profissionalização? Deve-se dar prioridade ao saber acadêmico ou às experiências subjetivas? As crianças devem ser

ajustadas ao sistema social, ou devem ser preparadas para transformar esse sistema social?

Ainda para Moreira e Silva T. (1995), foi somente no final do século XIX e no início do XXI, nos Estados Unidos, que um significativo número de educadores começou a tratar mais sistematicamente de problemas e questões curriculares, dando início a uma série de estudos e iniciativas que, em curto espaço de tempo, configuraram o surgimento de um novo campo. Ressaltavam a importância do currículo no campo da educação e de sua relação com a organização social:

Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas. Embora questões relativas ao “como” do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo “por quê” das relações das formas de organização do conhecimento escolar ( MOREIRA; SILVA, T., 1995, p.7).

O contexto sócio-histórico no qual emergiu o estudo crítico do currículo, de acordo com Moreira e Silva T. (1995), foi após a Guerra Civil, quando a economia americana passou a ser dominada pelo capital industrial, sendo o sistema de competição livre então prevalente substituído pelos monopólios. Uma nova ideia de sociedade, alicerçada em novas práticas e valores oriundos do mundo industrial, começou a ser aceita e difundida. Conceitos como cooperação e especialização substituíram o de competição, imprimindo uma nova ideologia. “O sucesso na vida profissional passou a requerer evidências de mérito na trajetória escolar” (p. 10). Nesse contexto a escola

Foi então vista como capaz de desempenhar papel de relevo no cumprimento de tais funções e facilitar a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam. Na escola, considerou-se currículo como instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer. Coube assim, à escola inculcar os valores, as condutas e os hábitos “adequados”. Nesse momento, a preocupação com a educação vocacional fez-se notar, evidenciando o propósito de ajustar a escola às novas necessidades da economia. Viu-se como indispensável, em síntese, organizar o currículo e conferir-lhe características de ordem, racionalidade e eficiência (MOREIRA; SILVA, T., 1995, p. 10).

Goodson (2008) também aponta o artigo de Ralph W. Tyler, de 1949, que ressaltava a escola como sistema de pagamento por produção a ser aplicado para organizar de forma eficiente o trabalho na escola, comungando com a ideia de

organização taylorista.<sup>23</sup> De acordo com essa teoria, o indivíduo deveria ser educado segundo suas potencialidades, já que o princípio garantiria melhor rendimento ou maior produtividade do sistema escolar e, por conseguinte, maior produtividade na idade adulta, no trabalho certo, no lugar certo. Essa visão passou a ser a base para a diversificação do currículo; o elaborador de currículos deveria ser primeiro um analista da natureza humana e dos negócios humanos.

A abordagem sociológica e crítica do currículo como objeto de estudo, como já vimos, é recente, tanto nos Estados Unidos, onde o campo se originou e se desenvolveu como na Inglaterra, onde pela primeira vez se elegeu o currículo como foco central da Sociologia da Educação: “a Sociologia da Educação assumiu assim, uma função desmistificadora, problematizando categorias como currículo, conhecimento, inteligência, habilidade, ensino, metodologia e avaliação” (MOREIRA; SILVA, T. 1995, p.75).

Xavier (2008) sinaliza que, nesse contexto de estudos sociológicos de situações e processos inerentes à vida escolar, surgiram alguns estudos e contribuições que acabaram por modelar uma ‘sociologia do currículo’, que passou a se dedicar ao conhecimento escolar, mostrando que não é neutro, pois carrega consigo relações de poder. Sobre essas relações de poder dentro das instituições de ensino, desenvolveu-se na Inglaterra, nos anos 1970, a NSE (Nova Sociologia da Educação), uma nova reflexão sociológica.

Segundo Moreira e Silva, T. (1995, p. 20):

A NSE constitui-se na primeira corrente sociológica de fato voltada para o estudo do currículo. O grande marco de sua emergência tem sido considerado o livro editado por Young, *Knowledge and Control: new Directions for the Sociology of Education* (1971), no qual foram reunidos artigos de diversos autores. Dentre os quais se destacam os de Basil Bernstein, Nell Keddie, Pierre Bourdieu e Geoffrey Esland e o que se tornou clássico na Sociologia do Currículo, escrito pelo próprio Young, “An Approach to the Study of Curricula as socially Organized Knowledge”.

---

<sup>23</sup> O taylorismo é concebido como um modo de organização racional do trabalho, fruto do trabalho de engenheiros, tendo como expoente F.W.Taylor. É uma construção teórica na qual os técnicos tentam regular a produção e as relações sociais, aplicando seus princípios na organização das empresas, e substituindo a administração das coisas pelo controle dos homens. Para atingir seu intento – rendimento *optimum* do trabalho operário – o taylorismo busca fundamentos nas ciências humanas, tais como a psicologia, a sociologia, a medicina do trabalho, a ergonomia, entre outras (SILVA, R.; HORNBERG, 2007).

Nessa abordagem, o foco é a análise dos processos de seleção e organização dos conhecimentos veiculados pela escola. As questões que norteiam os estudos sobre currículo voltam-se para a investigação da relação entre poder, ideologia, controle social e a forma como os conhecimentos são selecionados, organizados e tratados pela escola.

A grande diferença entre a Nova Sociologia da Educação e as tendências até então dominantes é que a Sociologia da Educação se concentrava nos resultados de testes escolares, sucesso ou fracasso escolar, classe social, renda e situação familiar, deixando de problematizar o que ocorria dentro desses processos, como se o dado obtido fosse imutável. Já a Nova Sociologia da Educação voltou-se para a natureza do conhecimento escolar, o papel do currículo na produção das desigualdades e o processo das pessoas e não apenas do conhecimento (MOREIRA; SILVA, T., 1995).

Já no Brasil as pesquisas sobre o currículo, segundo Macedo (2006), têm recebido, nos últimos anos, a influência dos estudos culturais e das discussões norte-americanas sobre multiculturalismo. Tem sido especialmente relevante, nessa área, o trabalho de Silva, T. (1999), Canen e Moreira (2001), Moreira e Macedo (2002) e Moreira (2003). Em texto datado de 1994, Moreira e Silva, T. já destacavam, como tema central da análise crítica e sociológica do currículo, a ideologia, a cultura e o poder. Numa perspectiva crítica, esses autores definiam currículo como *um terreno de produção e de política*.

Outro trabalho bastante relevante na área do currículo que se situa na análise crítica do currículo é o de Sacristan (2001), que apresenta uma reflexão descritiva dos processos por meio dos quais o currículo se transforma em prática pedagógica contextualizada. Em suas análises, esclarece o significado dos níveis ou fases na objetivação do significado do currículo: currículo prescrito; currículo apresentado aos professores; currículo modelado pelos professores; currículo na ação; currículo realizado ou oculto; e currículo avaliado.

O currículo prescrito, de acordo com Sacristan (2001), é uma prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de matérias, controle do sistema, etc.

O currículo apresentado é uma série de meios, elaborados por diferentes instâncias, que costumam traduzir para o professor o significado e os conteúdos do currículo prescrito.

No currículo moldado, o professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando, a partir de sua cultura profissional, qualquer proposta que lhe é feita, seja através da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros-textos e outros.

Currículo em ação: é na prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor que se concretizam as tarefas acadêmicas, que, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica.

Currículo realizado ou oculto: é o efeito complexo dos mais diversos tipos da prática curricular, que envolve os aspectos cognitivo, afetivo, social e moral.

Currículo avaliado: são pressões exteriores de tipo diverso sobre os professores e alunos. São critérios impostos para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos. Essas definições aparecem de maneira pontual ao longo deste trabalho.

Silva T. (2002) apresenta três tipos de teorias sobre currículo: Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e Teoria Pós-críticas.

A teoria tradicional procura ser neutra. Tem como principal foco identificar os objetivos da educação escolarizada, formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral acadêmica a população. Essa concepção divulgada por Bobbit propunha que a escola funcionasse da mesma maneira que qualquer empresa comercial ou industrial. Como já situamos, as ideias de Bobbit foram difundidas num momento crucial da história da educação estadunidense, num momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões.

Tal como uma indústria, Bobbit queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram alcançados. O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta (SILVA T. 2002, p. 22).

Essa vertente teórica defendia que o sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer empresa, um modelo claramente voltado para a economia.

Outra teoria considerada progressista, mas também tradicional, segundo Silva T. (2002), é a liderada por John Dewey, que se diferenciava por estar mais preocupada com a construção da democracia do que com o funcionamento da economia. O currículo, nessa vertente, levava em consideração os interesses e as experiências das crianças e jovens. A questão principal das teorias tradicionais pode ser assim resumida: conteúdos, objetivos e ensino dos conteúdos de forma eficaz, para ter eficiência dos resultados.

As teorias críticas sobre currículo surgiram em meio a muitos movimentos sociais e culturais que caracterizaram os anos 1960 em todo o mundo. Nesse contexto apareceram os primeiros ensaios teóricos questionando o pensamento e a estrutura educacional tradicional. Segundo Silva T. (2002), as teorias críticas preocupavam em desenvolver conceitos que permitissem compreender, com base em uma análise marxista, o que o currículo faz.

Ainda Silva T. (2002) faz uma distinção entre as teorizações críticas mais gerais e as teorizações centradas de forma mais localizada em questões de currículo. Nas teorizações críticas gerais, o filósofo francês Althusser fez uma breve referência à educação em seus estudos, nos quais pontuou que a sociedade capitalista depende da reprodução de suas práticas econômicas para manterem a sua ideologia. Sustentou que a escola é uma forma utilizada pelo capitalismo para manter sua ideologia, pois atinge toda a população por um período prolongado de tempo.

Na visão de Althusser, é pelo currículo que a ideologia dominante transmite seus princípios. As disciplinas e os conteúdos, que reproduzem os interesses dos mecanismos seletivos, fazem com que as crianças das famílias menos favorecidas saiam da escola antes de chegar a apreender as habilidades próprias das classes dominantes.

Analisando as relações sociais da escola, Bowls e Gentilis, de acordo com Silva T. (2002), apontam outra questão para responder sobre como a escola é reprodutora de um sistema dominante. Os sociólogos Bourdieu e Passeron desenvolveram uma crítica sobre a educação. Avaliaram que a reprodução social ocorre por meio da cultura, ou seja, ocorre na reprodução cultural; pela transmissão da cultura dominante fica garantida a sua hegemonia (SILVA T., 2002).

Entre as teorias de currículo inspirada nas análises sociais de Marx, surgiu a elaborada por Apple, que teve grande influência na educação. Para Apple, conforme Silva (2002), a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete

os interesses particulares das classes dominantes. Apple vê o currículo em termos estruturais e relacionais. O currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. A questão não é apenas saber qual conhecimento é verdadeiro, mas qual é considerado verdadeiro e quem o considera verdadeiro.

Já Henry Giroux, segundo Silva T. (2002), compreende o currículo por meio dos conceitos de emancipação e libertação: “A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação de questionamentos dos pressupostos do senso comum da vida social” (p.54).

Basil Bertein, de acordo com Silva T. (2002), também formulou a sua teoria na linha da sociologia, definindo que a educação formal encontra sua realização em três sistemas de mensagens: o currículo, a pedagogia e a avaliação. O currículo define o que conta como conhecimento válido; a pedagogia define o que conta como realização válida desse conhecimento; e a avaliação define o que conta como realização válida desse conhecimento, de parte de quem é ensinado. O foco desse teórico são as relações estruturais entre os diferentes tipos e conhecimentos que constituem o currículo. Seu questionamento é como os diferentes tipos de organização do currículo estão ligados a princípios diferentes de poder.

Já para as teorias pós-críticas, o currículo é visto sob a perspectiva multiculturalista, que destaca questões sobre a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. Esse movimento chamado multiculturalismo, esclarece Silva T. (2002), é um fenômeno que claramente tem sua origem nos países dominantes do Norte. O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. Entretanto o multiculturalismo pode ser visto também como uma solução para os problemas que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante.

Nas questões curriculares, o multiculturalismo aparece, de acordo com Silva T. (2002), como um movimento contra o currículo universitário tradicional que privilegiava a cultura branca, masculina, européia e heterossexual, ou seja, a cultura do grupo social dominante. A partir dessa ponderação, houve a preocupação de que o

currículo também incluísse aspectos representativos das diversas culturas dominadas. Por conta dessa proposição, sugeriram duas perspectivas multiculturalistas: a liberal ou humanista e a mais crítica. A linha liberal ou humanista defende a ideia de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre culturas; a visão crítica ressalta que, dessa forma, permaneceriam intactas as relações de poder, em que a cultura dominante faria o papel de permitir que outras formas culturais tivessem vez.

## **1.2 Estudos sobre currículo no campo da Educação Especial**

O currículo no campo da Educação Especial ganha força nos discursos que sustentam as políticas de inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo Garcia (2007), tal iniciativa está alicerçada na percepção de que as mudanças curriculares acompanham as proposições de políticas educacionais constituintes de uma reforma proposta como agenda global, iniciada nos anos 1990 e ainda em curso. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1990) defendeu que a educação básica nos diferentes países teria como foco o desenvolvimento de habilidades e competências, numa lógica das necessidades básicas de aprendizagem.

Ao verificar como o currículo no campo da Educação Especial é analisado, no período de 2001 a 2008, após leituras de trabalhos que abordam o tema, identificamos os referenciais teóricos e verificamos que a maioria das discussões que permeiam os trabalhos sobre currículo no campo da Educação Especial se insere no campo teórico da psicologia. Essa constatação também foi feita por TAVARES SILVA (2008) que, ao analisar o universo da escolarização das pessoas com deficiência, apontou que a organização de estratégias e procedimentos tem o objetivo de assegurar que o processo de ensino e aprendizado ocorra com qualidade, considerando-se suas limitações. “Essa situação, [...] se apoiou em idéias e concepções advindas das teorias cognitivas que davam a tônica do processo de escolarização dos deficientes, ou seja, em geral teorias psicológicas, captando-as como capazes de explicar as práticas curriculares”. (p. 4).

Glat (2008) ressalta o conceito de escola inclusiva<sup>24</sup>, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial. Trabalha com dois tipos de

---

<sup>24</sup> [...] implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educandos, ações que favoreçam a integração social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seu professor, prepara-se,

adaptações curriculares<sup>25</sup>, as chamadas adaptações de acessibilidade ao currículo e as adaptações pedagógicas, propagadas em todos os documentos oficiais que se referem à Educação Inclusiva.

Nos poucos trabalhos que encontramos sobre o currículo no campo da Educação Especial, a temática adaptação curricular não é a principal. Enumo (2005) refere-se à adaptação curricular como um instrumento para facilitar a avaliação dos alunos com deficiência, ou seja, a adaptação curricular como uma prescrição. Já Melo e Martins (2007), ao discorrer sobre currículo como uma ação organizacional ambiental e pedagógica, relatam o trabalho com alunos com paralisia cerebral, destacando o Projeto político-pedagógico como um conjunto de ações para o acesso ao currículo prescrito.

Moreira (2002) defende a inclusão sob uma perspectiva multicultural, em que é preciso repensar as práticas pedagógicas e os currículos escolares para realizá-la. Nos currículos escolares, segundo o autor, haverá sempre identidades privilegiadas e silenciadas e por isso mesmo precisamos estar atentos e prontos para transgredi-los, formando discursos desafiadores da construção das diferenças.

No entender de Ramos (2002), cujo trabalho está centrado na avaliação e adaptação curricular, é competência da escola (re)construir o currículo proposto em nível nacional, tomando decisões que tenham como referência as características e as necessidades educativas de todos os seus alunos, com ou sem necessidades educativas especiais, e os recursos de que dispõem. Parece que o autor assume o discurso oficial, posto que o Parecer CNE/CEB nº. 17/01 dispõe: “o Projeto político-pedagógico de uma escola inclusiva deverá atender ao princípio da flexibilidade para que o acesso ao currículo seja adequado às condições do aluno, favorecendo seu processo escolar.” (BRASIL, 2001).

Leão, Garcia, Yoshiura e Ribeiro (2006) analisam o currículo como prática pedagógica com um tom de denúncia. Identificaram, em suas pesquisas nas escolas, que, sob o ponto de vista da aprendizagem, não há inclusão educacional, pois as práticas educativas observadas não consideram a especificidade curricular e de aprendizagem

---

organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos com necessidades especiais. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial – MEC/SEESP, 1998).

<sup>25</sup> De acordo com o MEC/SEESP (BRASIL, 2000, p. 10), são denominadas adaptações curriculares de grande porte as que se referem às ações cuja implementação depende de decisões técnicas, políticas e administrativas, que extrapolam a área de ação específica do professor, e que são da competência formal de órgãos superiores da Administração Educacional Pública. As adaptações curriculares de pequeno porte dizem respeito às ações sob a responsabilidade do professor, nos componentes curriculares desenvolvidos em sala de aula.

que atendam às necessidades educativas especiais. De acordo com os autores, a escola é um dos meios mais eficazes para transformar a realidade da exclusão social e para se construir uma sociedade mais justa e igualitária. Parece que esses autores comungam a ideia que a escola é a redentora dos males sociais, aderindo às propostas oficiais.

Ferri e Hostins (2006, p. 04), no artigo Currículo e diferença, alertam: “esses alunos têm sido alijados do processo educacional em face de práticas pedagógicas e organizações curriculares”. O entendimento de currículo ou das práticas pedagógicas como condição da melhoria do acesso ao conhecimento permeia mais uma vez essas discussões.

Para Hentz (2006), Reali e Nóbrega (2006) e Miranda (2006), o currículo que é posto por meio de muitas instâncias do trabalho docente não se resume a uma lista de conteúdos determinados por série. Esses autores chamam a atenção para a ação dos docentes, quando defendem que nenhum currículo é neutro. Trabalham com a concepção do currículo oculto. Ou seja, o foco principal desses trabalhos é analisar como a seleção e organização dos conteúdos se dá na prática docente.

O trabalho de Garcia (2007) traz uma discussão especificamente do currículo no campo da Educação Especial, quando fala do currículo funcional. O artigo apresenta reflexões acerca das proposições sobre formas organizativas do trabalho pedagógico nas políticas para a educação especial. Refere-se à análise documental, por meio da qual buscou apreender os significados dos discursos políticos e as concepções que os sustentam. As fontes principais analisadas pela autora são as representativas das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Parecer CNE/CEB17/2001 e Resolução CNE/CEB2/2001).

A discussão posta relaciona-se às formas organizativas do trabalho pedagógico propostas para a educação especial na atual política educacional brasileira. Tem como ponto de partida o entendimento de que as formas organizativas do trabalho pedagógico são expressões da organização do fazer docente em condições que lhe são dadas. As formas organizativas são compreendidas como síntese concreta dos processos da gestão, do financiamento, da organização curricular, das condições do trabalho docente, das possibilidades da relação pedagógica na interação professor/aluno e aluno/aluno, dos processos avaliativos, entre outros elementos fundamentais que dão contornos para a escola.

Garcia (2007) apresenta preocupações relacionadas, em grande parte, aos resultados da proposta de condições de aprendizagem contidas nas políticas para a educação especial. A autora destaca, nessas políticas, a defesa de currículos flexíveis/adaptados adequados às crianças e às suas necessidades de aprendizagens, assim como a defesa da necessidade de flexibilizar a organização e o funcionamento da escola para atender à demanda diversificada dos alunos. A política de educação especial sob a perspectiva inclusiva, conforme análise documental desenvolvida, constitui-se de parâmetros classificatórios, meritocráticos, cujos processos participam na definição da forma e quantidade em relação às aprendizagens dos alunos, diferenciando, por consequência, quem pode aprender mais ou menos. A autora alerta para a política educacional que tem vinculações com o empobrecimento curricular, que se opõe ao que seria necessário em termos de aprendizagens visando ao desenvolvimento humano.

Na dissertação de Antunes (2008), o currículo é considerado como elemento central para a construção da prática pedagógica. Sua investigação busca conhecer o que os professores expressam em seu discurso sobre currículo e com o que trabalham junto ao alunado. As suas análises perpassam, na concepção de currículo, o significado oculto e os elementos que o compõem (tempo, espaço, agrupamentos e materiais) e, ainda, como tudo isso se relaciona com a presença de um aluno com deficiência intelectual em seu grupo.

Nakayama (2007), em sua tese, busca definir os princípios da educação inclusiva a partir da legislação atual, principalmente da Declaração de Salamanca de 1994, com o intuito de apontar parâmetros de avaliação da escola em seus processos de ensinar cada uma das crianças. Essas reflexões visam a conceituar a inclusão e a exclusão historicamente presentes nos processos escolares numa abordagem sociológica e crítica que, segundo o autor, permite a reflexão para a superação desses fatores nos procedimentos curriculares.

A análise dos processos de aprendizagem associados aos movimentos de inclusão escolar e da organização curricular por ciclo é o objetivo da dissertação de Chistofari (2008). Fundamentada teoricamente na pedagogia dialógica e na abordagem histórico-cultural, a autora faz interlocução com Vigotsky, Piaget e Freire.

A pesquisa de Xavier (2008) investiga de que forma o currículo escolar inclui alunos com necessidades educativas especiais não vinculadas às deficiências. A autora chama a atenção para um currículo inflexível e para falta de ação escolar gerenciadora

do atendimento de alunos que manifestam diferenças, que também podem contribuir para a exclusão escolar.

A abordagem histórico-cultural é o fio condutor da dissertação de Melo (2008), que acompanhou o acesso curricular de alunos com deficiência no contexto escolar. Em sua análise, destaca que o acesso ao currículo é um campo eivado das relações políticas da sociedade capitalista, trazendo, portanto, em seu bojo, as contradições entre discursos e práticas inclusivas. O movimento pela acessibilidade curricular de tais alunos extrapola as boas intenções pedagógicas, sendo, por isso, encarado como ato político que deve articular as dimensões políticas, administrativas, pedagógicas e estruturais do processo pedagógico, se quiser, de fato, instaurar um processo de inclusão escolar que não se isole nas linhas do discurso.

Em sua tese, Damázio (2005) focaliza as práticas pedagógicas em três momentos educacionais específicos: o atendimento educacional especializado em Língua Brasileira de Sinal (LIBRAS), classe comum e Língua Portuguesa. Sua análise trata do percurso do aluno com surdez e sua aquisição bilíngue, LIBRAS e a Língua Portuguesa e, sem se deter na complexidade curricular, aborda o conteúdo específico.

Buytendorp (2006) se debruça sobre as concepções de currículo em sua dissertação, observando as análises das concepções e das suas aplicações nos currículos da educação especial. A autora faz uma revisão conceitual, considerando os aspectos históricos, e uma reflexão sobre a forma da construção do pensamento curricular da educação especial. Entende o currículo como elemento da cultura que se constitui na sociedade e, conseqüentemente, na educação. O pensamento curricular da educação especial é construído a partir da teoria crítica do currículo.

A análise dos trabalhos que abordaram o currículo no campo da Educação Especial apontou que estudos sobre o currículo aos poucos vêm emergindo nas produções científicas.

Na análise dos trabalhos, observamos que alguns tratam o currículo apenas como conteúdos prescritos: Glat (2008); Enumo (2005); Melo e Martins (2007); Leão, Garcia, Yoshuira e Ribeiro (2006); Damázio (2005). As concepções curriculares no campo da educação especial, apresentadas acima, destacam o currículo prescrito como documento pensado e organizado previamente, aparentemente totalmente comprometido com uma concepção tradicional de currículo. Nessa concepção, o currículo é um conjunto de

todas as experiências planejadas no âmbito da escolarização dos alunos, nos objetivos e na avaliação.

O currículo na perspectiva multicultural aparece nos trabalhos de Moreira (2002); Antunes (2006); e Xavier (2008). Esses estudos fomentam a compreensão sobre as relações entre cultura, exclusão e escola, permeada pelas múltiplas formas que a constituem: conhecimento, poder, gênero e identidade social.

As pesquisas de Hentz (2006); Reali e Nóbrega (2006); Garcia (2007); Nakayama (2007); Chistofari (2008) e Melo (2008) destacam o currículo na perspectiva crítica. É nessa perspectiva teórica que se insere este trabalho.

Não foi possível identificar o campo teórico no trabalho de Ramos (2002).

## CAPÍTULO II

### 2. Arcabouço legal

Desde a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil vive um período de fortalecimento dos direitos civis, entre eles, o direito à educação. A materialização de direitos no Brasil vem sendo desenhada pela configuração de propostas e projetos nas várias áreas dos serviços públicos, como parte do que tem sido denominado de política de inclusão social.

A luta pela ampliação do acesso e da qualidade na educação das pessoas com necessidades educacionais especiais culminou com a proposta de Educação Inclusiva. Isso significou rever o papel da escola regular dentro da proposta de inclusão, gerando a constituição de uma legislação e de diretrizes para ampliar o acesso desses alunos ao ensino. Essas propostas respaldam-se em documentos e acordos internacionais<sup>26</sup>, fonte de vários documentos brasileiros relativos à garantia de acesso a esses direitos, inclusive o direito à educação pela totalidade da população. Os documentos nacionais aqui analisados são: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares (1998); Parecer nº. 17, de 17 de agosto de 2001; Resolução nº. 02 de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica; Parâmetros Curriculares Nacionais (2001); e o documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555: Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Esses documentos norteadores sobre o currículo e adaptações para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, neste trabalho, serão apresentados em molduras (quadros)<sup>27</sup>, por acreditarmos que terão uma melhor visualização.

---

<sup>26</sup> A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”, Jomtien (1990). A Declaração de Salamanca (1994); Educação para Todos em Nova Delhi (1993); Educação para todos em Dakar (2000); Declaração de Madri (2002) e a Declaração de Sapporo, no Japão (2002).

<sup>27</sup>Esse modelo de apresentação dos documentos analisados foi inspirado no trabalho de Garcia (2004).

## 2.1 A Inclusão Educacional e a política curricular: Documentos Nacionais

A compreensão sobre política curricular faz-se necessária a fim de se tornarem claras as intenções que lhes estão ocultas. Sacristán (2000, p. 108) ressalta a relação entre a organização curricular e a organização social:

Os currículos recaem em validações que, dentro de uma sociedade na qual o conhecimento é componente essencial a qualquer setor produtivo e profissional, têm uma forte incidência no mercado de trabalho. A ordenação do currículo faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social. Ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica da sociedade [...].

Temos uma política educativa pautada na implementação de uma educação e escola inclusiva e, conseqüentemente, com um caráter próprio dentro das intenções de quem a elabora.

Com o intuito de caracterizar e contextualizar a proposta nacional de política educacional de inclusão dos alunos com deficiência, no capítulo V da Lei 9.394/96, a Educação Especial é definida uma modalidade de educação escolar.

### Quadro 01 – Atendimento no ensino regular de alunos com deficiência na Lei Nº. 9.394/96.

Artigo 4º, Inciso III

Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Fonte: BRASIL (1996a). Dados trabalhados pela autora.

Ao sugerir que o atendimento educacional especializado deva ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, o artigo traz à tona a discussão sobre o acesso de todos à educação, inclusive dos alunos com deficiências, discussão já presente na LDB de 1961.

Ao propor atender a todos, consideramos que não importa definir quem são os alunos, ou de que tipo de deficiência trazem, mas compreender as práticas curriculares diante das diferentes formas de apreender. Considerando-se que os processos de aprendizagem são sempre diferenciados, interessa compreender o movimento operado pelos documentos no que diz respeito ao currículo, pois “o currículo não é um elemento

inocente e neutro de transmissão do conhecimento social” (MOREIRA; SILVA, T., 1995, p. 7).

O acesso à Educação Básica no ensino regular é acompanhado anualmente, através do Censo Escolar/MEC/INEP<sup>28</sup>. Dados de 2009 indicam que, no Brasil, há 52.580.452 estudantes na Educação Básica, que compreende a Educação Infantil (creche e pré-escola), o Ensino Fundamental (1ª a 9ª ou 1ª a 8ª), o Ensino médio, a Educação Profissional, a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos (nas etapas Ensino Fundamental e Ensino Médio) (Censo Escolar/MEC/INEP, 2009, p. 2).

Em relação ao acesso de pessoas com deficiências na educação básica, o censo indica que, de 2.850.604 crianças de 0 a 17 anos com alguma deficiência, apenas 639.718 estão matriculadas na educação básica, o que corresponde aproximadamente a 22,4%. Ainda desses 639.718 alunos da educação especial, 252.687 estão matriculados em estabelecimento exclusivamente especializado ou em classes especiais. Os demais 387.031 estudam em classes comuns do ensino regular.

Percebemos que numericamente – mesmo que ainda sejam poucos – esses alunos estão na escola regular, mas como sinalizam alguns estudiosos da área da educação especial (MANTOAN, 2003; LAPLANE 2007), o acesso ao conhecimento sistematizado ainda é um desafio para essa nova escola denominada inclusiva. O conhecimento sistematizado ao qual nos referimos, no entendimento de Saviani (1998),

[...] dá-se no processo consciente, deliberado, sistemático pelo qual se procura dotar os homens dos conhecimentos e habilidades referentes à experiência acumulada e generalizada da sociedade, por meio das relações pedagógicas historicamente acumuladas e generalizadas da sociedade, por meio das relações pedagógicas historicamente determinadas (p. 44).

Os dados indicam que o acesso, em termos de matrículas dos alunos com deficiência no ensino comum, aos poucos vem acontecendo. Mas e a escola mudou, para atender a essa demanda? Ao se propor a atender a todos, passou a ser defendida a meta de que a escola deve atender inclusive às crianças consideradas diferentes, em função de deficiência ou desvantagens várias. Mészáros (2005, p. 11) alerta:

O simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cujas existências só reconhecidas nos quadros estatísticos. E que o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais

---

<sup>28</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

principalmente na questão do acesso á escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal.

O processo de exclusão permanece, apesar de as crianças estarem dentro da escola. Corroborando com essa ideia, Kassir (2007) afirma que a escola que conhecemos tem dificuldade de lidar com essa diversidade:

Sob a bandeira da inclusão, algumas crianças com diferenças orgânicas (crianças surdas, cegas, com deficiências mentais decorrente de síndromes genéticas etc.) têm sido matriculadas em classes comuns do ensino regular, muitas vezes sem qualquer cuidado por parte da escola com a adequação de procedimentos didáticos, adaptação de material e outros recursos básicos. (p. 63).

O fenômeno social da escolarização na sociedade contemporânea apresenta significações e implicações no momento em que se configurou como um projeto político orientado para a sua universalização. Contudo, sua universalização não significa diversificação. A escola com que nos deparamos se pauta pela homogeneização e considera o que foge à norma como anormal, precisando ser tratado para ser integrado ao harmonioso mundo da normalidade, como apontam alguns pesquisadores, como Laplane (2001), Góes (2001), Ferreira e Ferreira (2001), entre outros.

As razões da universalidade da educação para os grupos sociais, que até então aparentemente permaneciam excluídos, podem ser entendidas segundo as reflexões de Sader (2005) sobre a dinâmica entre educação e trabalho:

Ao pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão restabelece os vínculos – tão esquecidos – entre educação e trabalho, como que afirmando: digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu direi onde esta a educação. Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho – uma sociedade em que todos se tornam trabalhadores somente aí se universalizará à educação (p. 17).

Sob essa perspectiva, a universalização da escola pública funciona na lógica mercantil, que é a do custo benefício. Percebemos a regulamentação da educação como serviço. O discurso que se apresenta na sociedade de conhecimento remonta ao discurso do capital humano (MÉZAROS, 2005).

No quadro 02, destacamos o currículo nacional, que é uma forma organizada de seleção de conhecimentos oficiais, ou seja, conhecimentos considerados legítimos. Segundo Sacristan (2000):

O conhecimento, e principalmente a legitimação de sua posse que as instituições escolares proporcionam, é um meio que possibilita ou não a participação dos indivíduos nos processos culturais e econômicos da sociedade, ou seja, que a facilita num determinado grau e numa direção (p. 20).

**Quadro 02 - Currículo nacional garantido na Lei Nº. 9.394/96.**

Artigo 26º, Inciso I

Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter *uma base nacional comum* a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais, da cultura, da economia.

Fonte: BRASIL (1996a). Dados trabalhados pela autora.

Nesse quadro, o artigo 26º expressa uma regulamentação curricular, ao propor uma base nacional comum<sup>29</sup>. Mesmo que a questão da diversidade apareça, estabelece um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional. Este aspecto nos intriga.

Primeiramente, essa garantia de conteúdos básicos é um direito adquirido ou mais um instrumento de controle? As seleções dos conteúdos atendem às diversidades encontradas nas escolas do país? Como observa Saviani (1998):

Enquanto reprodutora, a escola atua na seleção e distribuição do conhecimento, da mesma maneira estratificada pela qual está constituída a sociedade; e o currículo nada mais é que uma seleção da cultura, uma filtragem do conhecimento de modo a torná-lo acessível aos diferentes grupos, conforme as necessidades do controle social e de maximização da produção (p.39).

Parece que, de alguma forma, o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos. A

<sup>29</sup> Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser completada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática [...]. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 2001, p.15)

escola, em geral, adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura<sup>30</sup> que se concretiza, precisamente, no currículo que transmite.

A seleção cultural presente nos currículos oficiais não nega o reconhecimento de diversas culturas em seu âmbito. No entanto, Apple (1995) enfatiza que:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É um produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (p. 59).

A ação do currículo, nessa concepção, sempre esteve ligada à função normativa e reguladora, indo ao encontro da política e da ideologia estabelecida em determinada época e em determinado contexto. No que diz respeito aos alunos com deficiências, em nosso entendimento, o direito é assegurado pelos documentos e pelo currículo oficial.

No entanto, deve-se atender ao princípio da flexibilização, para que o acesso ao currículo seja adequado (BRASIL, 2001, p. 33). O princípio da flexibilização é discutido a partir do terceiro quadro, referente às adaptações curriculares que situam o atendimento aos alunos com deficiência.

Focalizar os sistemas de ensino para refletir sobre as políticas de inclusão educacional implica mais que procurar perceber os ‘ajustes’ para adequá-los à presença de alunos considerados com deficiências. É preciso compreender os sistemas de ensino em seus eixos, reconhecer o funcionamento já existente, para apreender as dificuldades em conferir acesso e permanência na educação escolar para todos os alunos.

‘Compreender os sistemas de ensino não é uma tarefa fácil. Saviani (2009) refere-se à concepção do termo sistema como equivocada, tendo em vista as imprecisões e confusões no campo educacional que têm marcado o uso do termo ‘sistema’ e do termo ‘estrutura’ que lhe é correlata:

Embora o termo “sistema” seja de uso corrente em diferentes contextos dando a impressão de que se trata de algo previamente dado que nós podemos identificar externamente, é preciso ter presente que o sistema não é dado natural, mas é, sempre, um produto da ação humana (p. 2).

---

<sup>30</sup> A concepção de cultura, na contribuição de Forquin (1996): um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituídos ao longo de gerações e característicos de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo (p. 12).

O autor esclarece que sistematizar é, pois, dar intencionalidade, unidade e multiplicidade. E o resultado obtido, eis o que se chama de ‘sistema’. E acrescenta:

Este é, então, produzido pelo homem a partir de elementos que não são produzidos por ele, mas que a ele se oferecem na sua situação existencial. E como esses elementos, ao serem reunidos, não perdem sua especificidade, o que garante a unidade é a relação de coerência que se estabelece entre os mesmos. Além disso, o fato de serem reunidos num conjunto não implica que os elementos deixem de pertencer situação objetiva em que o próprio homem está envolvido; Por isso, o conjunto, como um todo, deve manter também uma relação de coerência com a situação objetiva referida ( p. 3).

Diante disso, Saviani (2009) conclui que as seguintes notas caracterizam a noção de sistema: intencionalidade; unidade; variedade coerência interna; coerência externa, para, enfim, conceituar sistema: “Sistema é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante”. (p. 3).

Quanto à conceituação do termo ‘estrutura’, Saviani (2009) esclarece que, da mesma forma que ‘sistema’, também se refere ao conjunto de elementos; por isso, muitas vezes, ambos são usados como sinônimos. “A palavra estrutura designa primária e originalmente totalidades concretas em interação com seus elementos que se contrapõem e se compõem entre si dinamicamente” (p. 5). Saviani (2009) ainda diferencia sistema de estrutura:

A estrutura implica a própria textura da realidade; indica a forma como as coisas se entrelaçam entre si, independente do homem e, as vezes, envolvendo o homem ( como no caso das estruturas sociais, políticas, econômicas, educacionais etc.). O sistema, em contrapartida, implica uma ordem que o homem impõe à realidade (p. 6).

Nesse sentido, entendem-se diretrizes e bases como fins e meios. Ao serem definidos em termos nacionais, pretende-se não apenas indicar os rumos para onde se quer caminhar, mas organizar a forma, isto é, os meios através dos quais os fins serão atingidos. Podemos observar essa prerrogativa no artigo em destaque, que diz que a parte diversificada do currículo nacional ficará a cargo de cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da cultura e da economia.

Ao analisar a legislação, o que se pode depreender é que houve uma alteração na proposição política no sentido de que, mais do que a necessidade de um atendimento

educacional, existe uma previsão de um mínimo a ser aprendido por todos os sujeitos em idade escolar. A LDB 1996 prevê a existência de uma base nacional comum, que antes não existia. Entretanto, essa questão merece uma análise especial:

A idéia de um currículo mínimo comum está ligada à pretensão de uma escola comum. A existência desse currículo mínimo obrigatório se justifica no caso para facilitar uma escola freqüentada *por todos os alunos*, seja qual for sua condição social. [...] Partindo do fato de que a nossa sociedade existem diferenças culturais e desiguais oportunidades ligadas a desigualdades socioeconômicas e culturais, a definição do núcleo curricular mínimo - ou de qualquer cultura normatizadora - não é uma decisão inocente neutra para as diferentes coletividades sociais, cujas experiências culturais extra-escolares e suas expectativas de futuro conectam desigualmente com essa cultura comum e com o que fique fora dela (SACRISTAN, 2000, p. 111).

A seleção de conteúdos de um currículo obedece a um viés que segundo o autor, não representa interesses, formas de pensamento, expressão dos diferentes grupos sociais da população que faz parte do sistema educacional.

De acordo com Moreira (2002), as escolas adotam programas curriculares oficiais, buscando um planejamento, muitas vezes, sem uma compreensão reflexiva, tornando a educação um processo acríptico. Conseqüentemente, muitos currículos são planejados levando-se em conta uma homogeneidade dos alunos, o que concretamente não é real.

As discussões sobre as políticas curriculares revelam pontos de conflitos e tensões. Ao mesmo tempo em que se dá garantia de acesso ao conhecimento, indica um controle e seleção do acesso a esse conhecimento, como nos esclarece Apple (1995, p. 75):

Um currículo nacional pode ser visto como um instrumento para prestação de contas, para ajudar-nos a estabelecer parâmetros a fim de que os pais possam avaliar as escolas. Porém, ele também aciona um sistema em que as próprias crianças serão classificadas e categorizadas como nunca foram antes.

A escola para todos traz a contradição da flexibilidade do currículo comum para o aceite da diversidade, mas ao mesmo tempo, do que pode ser avaliado e servir de controle.

Ao propor a seleção de conteúdos mínimos a serem trabalhados nacionalmente, a LDB/1996 também favorece a flexibilidade curricular, como podemos observar no quadro 03. Destacamos o artigo 59, que claramente assegura a flexibilidade curricular aos alunos com deficiência, e mais uma vez deixa ao encargo dos sistemas de ensino.

**Quadro 03 – Currículo flexível para alunos com deficiência na LBN/96, Capítulo V Da Educação Especial.**

**Artigo 59**

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais - I – **currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para corresponder às suas necessidades.**

Fonte:BRASIL ( 1996a). Dados trabalhados pela autora.

A responsabilidade sobre a adaptação curricular é conferida à escola, como reza o artigo 59º. Percebem-se propostas e sugestões flexíveis para o atendimento dos alunos com deficiência, destacando a adequação de recursos e procedimentos de ensino. Com a alteração do currículo e as metodologias diferenciadas, as adaptações curriculares são respostas a serem construídas para as dificuldades dos deficientes para o aproveitamento dos conteúdos escolares.

No que se refere às flexibilizações curriculares, o que vem sendo tratado pelos documentos suscita algumas indagações: esse movimento curricular de tais políticas indica transformação ou adaptação da escola? Essas orientações que acompanham as políticas de educação especial no Brasil realmente orientam para uma mudança na perspectiva de transformar a escola ou reproduzem o discurso que a escola necessita apenas promover algumas adaptações que eliminem barreiras para os alunos com deficiências?

A elaboração e a implementação do currículo são ações que envolvem elaborações em diferentes dimensões (planejamento, metodologia, estratégia de ensino, avaliação, tempo e espaço de aprendizagem), as quais, por sua vez acabam por orientar o indivíduo para a organização social.

[...] frente ao projeto social hegemônico, as políticas que sustentam a escola para todos seguem um modelo universalista na gestão (ampliação do acesso) e relativista no currículo (diferentes trilhas de formação como estratégia para apoiar a permanência), submetendo os alunos mais uma vez a processos desiguais de acesso ao currículo escolar, mantendo uma hierarquização de acesso ao conhecimento como característica do sistema de ensino (GARCIA, p. 7).

Ao sugerir apenas a adaptação da escola, para que os alunos com deficiência tenham acesso à escolaridade, a LDB/1996 suscita a ideia de que a escola é perfeita e não necessita de mudança, apenas de alguns ‘ajustes’. Como nos lembra Fairclough (2001, p. 91), “o discurso contribui para a construção de sistemas de conhecimento e crença”, e essa é uma crença a ser construída na escola.

Garcia (2004) ainda alerta que o norte para a educação dos alunos com deficiências está pautado numa tendência individualista de ensino, cujas adaptações se revestem de um caráter procedimental especializado. A autora acrescenta:

Se por um lado as metodologias e recursos diferenciados podem ampliar as possibilidades da relação pedagógica, por outro lado as flexibilizações e adaptações curriculares que levem em conta o “significado prático e instrumental dos conteúdos básicos” também podem nortear o processo ensino e aprendizagem para um empobrecimento curricular e um rebaixamento das exigências escolares (p. 59).

As propostas pedagógicas que privilegiam as adaptações curriculares podem contribuir apenas para a inserção (matrícula) dos alunos com deficiência no ensino regular, ou seja, o aluno está na escola, mas o acesso ao conhecimento poderá ficar comprometido. Privilegiar flexibilidade e adaptação curricular parece, muitas vezes, não provocar na escola uma real mobilização para aquilo que a diversidade exige.

No quadro abaixo, referente à avaliação, consideramos as orientações feitas para os alunos em geral, haja vista que no capítulo V, específico da Educação Especial, esse aspecto não aparece.

**Quadro 04 - Avaliação escolar na Lei Nº. 9.394/96**

Artigo 24, Inciso V

A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:  
a) A avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

Fonte: BRASIL (1996a). Dados trabalhados pela autora.

Os alunos com deficiências são avaliados da mesma forma que todos os outros alunos; a metodologia diferenciada e os recursos ficam restritos ao âmbito do processo de ensino e aprendizagem; na verificação do rendimento escolar adota-se uma avaliação homogênea, porém individualizada. Essa forma de avaliação parece entrar em choque

com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que cobra um desempenho mínimo único de todo aluno, desconsiderando os aspectos ‘contínuos’, ‘cumulativos’ e ‘qualitativos’, previstos na LDB 1996. Apesar das diferenças e das singularidades propagadas nos discursos oficiais, não podemos deixar de destacar que, em âmbito nacional, a avaliação é realizada com base no currículo prescrito pelos PCNs.

Nessa proposição, a avaliação dos alunos com deficiência e a forma de verificação do rendimento escolar estão pautadas no resultado e não no processo. Se a avaliação preconizada diz respeito à avaliação de qualquer aluno e não apenas dos alunos com deficiência, parece que a diferenciação fica a cargo dos recursos de acessibilidade (letras ampliadas, digitalizadas em Braille, intérpretes e outros) que devem ser colocados à disposição dos alunos com deficiência para que possam apreender e expressar adequadamente suas aprendizagens.

Outro documento analisado nesta pesquisa foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), elaborados pela primeira vez do 1º a 4º ano em 1997 (BRASIL, MEC. 1997) e do 5º a 8º ano em 1998 (BRASIL, MEC. 1998), que servem como referência para o trabalho das escolas de ensino fundamental da rede pública brasileira. É um conjunto de 10 volumes que oferecem orientações nas seguintes áreas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, História, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira, que são áreas tradicionais; os outros volumes abordam os temas Transversais (Ética, Meio Ambiente e Saúde, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual).

**Quadro 05 - Currículo flexível nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2001)<sup>31</sup>**

**Parâmetros curriculares Nacionais**

Apesar de apresentar uma estrutura curricular completa, os Parâmetros Curriculares Nacionais são abertos e flexíveis, uma vez que, por sua natureza, exigem adaptações para a construção do currículo de uma Secretaria ou mesmo de uma escola (p.37).

Fonte: BRASIL (2001b). Dados trabalhados pela autora.

Esses referenciais servem para nortear a elaboração dos currículos escolares em todo o país. São orientações para que as escolas formulem seus currículos, levando em conta suas próprias realidades. Segundo Cunha, citado por Teixeira (1998), também há uma relação entre um currículo nacional e um sistema de avaliação na política educacional do MEC.

<sup>31</sup> A primeira edição desse documento foi em 1997. Aqui trabalhamos com a 3ª edição, lançada no ano de 2001.

A junção de sistema de avaliação com o currículo nacional também faria parte de uma tendência internacional em termos de políticas educacional. [...] num quadro político e social de avanço do neoliberalismo e neoconservadorismo um currículo nacional tem seu principal papel em “promover a estrutura que permitirá a funcionamento do sistema nacional de avaliação” (p. 12).

Ao estabelecer uma base nacional comum, o Estado garante a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir (BRASIL, 2001b, p. 35).

Parece ser um avanço a construção dos PCNs, levando em conta a flexibilidade curricular apresentada, uma vez que são levadas em consideração: as adaptações da Secretaria ou da escola; a proposta da estruturação escolar, tornando possível a distribuição de conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem; a valorização das diversas culturas regionais e religiosas, reconhecendo a diversidade cultural brasileira. Contudo, devemos ressaltar que a educação para os alunos com deficiência não está presente nos PCNs, pois centralizam a educação para as diferenças de etnia, classe e gênero.

Esse documento reconhece que existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem e que também existe o que é comum a todos, ou seja, que um aluno de qualquer parte do Brasil deve ter o direito de aprender, e esse direito deve ser garantido pelo Estado.

Quanto à garantia da flexibilidade curricular direcionada especificamente aos alunos com deficiências, foi elaborado, em 1998, o documento - Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (1998), que também garante a esses alunos o acesso ao mínimo, ou seja, a base nacional comum.

**Quadro 06 – Currículo para os alunos com deficiência nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (1998).**

<b>Currículo</b>
Base nacional

Fonte: BRASIL/PCN - AC (1998c). Dados trabalhados pela autora.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares (1998) há referência a que o currículo siga o disposto na LDB/1996 no artigo 26º. Porém, isso está secundarizado em relação às condições do educando. No nosso entendimento, de certa forma, a estrutura histórica da Educação Regular e da Educação Especial, como sistema

paralelo, perpetua, ou seja, o aluno com deficiência continua sendo de inteira responsabilidade da Educação Especial. Para esses alunos, a legislação prevê o atendimento especializado – que não é para todos os alunos – adaptação curricular, eliminação, substituição de conteúdos, complementação e suplementação de currículo e apoio<sup>32</sup> tanto nas classes comuns quanto em salas de recursos multifuncionais, entre outros, ou seja, assegura um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares (1998) têm como objetivo **a adequação curricular** que, segundo a Secretaria de Educação Fundamental e Secretaria de Educação Especial, pretende;

[...] subsidiar a prática docente propondo alterações a serem desencadeados na definição dos objetivos, no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, no transcorrer de todo o processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático-pedagógico no intuito de favorecer a aprendizagem do aluno. (p. 13).

Ao orientar as escolas e os professores na definição dos objetivos, no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, no processo avaliativo, na temporalidade e organização didático-pedagógica, esse documento aponta para um currículo acessível e adequado para atender à diversidade no contexto escolar.

Percebemos claramente a ênfase no papel do currículo, definido como ‘ferramenta básica da escolarização’, termo usado no próprio documento. A adaptação curricular é definida como

[...] estratégias e critérios de atuação docente; e admite decisões que oportunizam adequar a ação educativa às maneiras peculiares de os alunos aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (p. 15).

No documento, essas orientações estão voltadas para a prática escolar, para o atendimento aos alunos com deficiência, com o objetivo de subsidiar os professores na tarefa de favorecer aos seus alunos com deficiência o acesso ao conhecimento, por meio da adequação curricular, orientando a prática pedagógica.

A escola é definida como ‘mediadora’. “O aluno e a escola devem se aprimorar para alcançar a eficiência da educação a partir da interatividade entre esses dois atores”

---

<sup>32</sup> Esses termos, segundo o Parecer 17/2001, significam: A) *apoiar*: prestar auxílio ao professor e ao aluno no processo de ensino e aprendizagem, tanto nas classes comuns quanto em salas de recursos; *complementar*: completar o currículo para viabilizar o acesso à base nacional comum; *suplementar*: ampliar, aprofundar ou enriquecer a base nacional comum; *substituir*: colocar em lugar de (p.12).

(p. 16). Parece que, nesse destaque, tanto a escola quanto os alunos são responsáveis pelo sucesso ou fracasso escolar, quando se refere ao aprimoramento para alcançar a eficiência da educação.

Outros conceitos são reforçados, tais como quem são os alunos portadores de necessidades educativas especiais, diferenciados dos demais alunos e que requerem algum tipo de atendimento diferenciado. Os sujeitos desse documento são portadores<sup>33</sup> de deficiências mental, visual, auditiva, física e múltipla; portadores de condutas típicas (problemas de conduta); portadores de superdotação. (p. 24). Nas reflexões de TAVARES SILVA (2008), a presença dos alunos com deficiência na escola materializa a necessidade da construção de um projeto curricular sensível às diversidades:

Nesse sentido, na organização dos PCN - Adaptações Curriculares, essa diversidade parece se constituir em um conjunto de diferenças individuais, por exemplo, estilos de aprendizagem, interesses, experiências adquiridas, capacidades e condições orgânicas e ambientais que, em muitos casos, devem ser objeto de intervenções individualizadas e apoios educativos apropriados (p. 01).

Já no quadro 07, em que destacamos as adaptações curriculares, segundo o PCN – Adaptações Curriculares (1998), elas podem ser significativas, quando voltadas a modificações mais amplas, dentro da própria construção do projeto pedagógico da escola, e não significativas, quando se referem às alterações realizadas pelo professor em sala de aula.

**Quadro 07 - Adaptações Curriculares para os alunos com deficiência nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (1998).**

**Adaptações Curriculares**

- Adaptações não significativas do currículo;
- Adaptações curriculares significativas (p. 35 a 49).

Fonte: BRASIL/PCN - AC (1998c). Dados trabalhados pela autora.

As adaptações não significativas do currículo se dão nas seguintes dimensões:

[...] organizativas (agrupamento, didática, espaço); relativas aos objetivos e conteúdos (prioridades de áreas ou unidades de conteúdos, priorização de tipos de conteúdos, objetivos, sequenciação e eliminação de conteúdos secundários); avaliativas (adaptação de técnicas e instrumentos); nos procedimentos didáticos e nas atividades (modificação de procedimentos, introdução de atividades alternativas

<sup>33</sup> Termo utilizado conforme o documento.

às previstas, modificação do nível de complexidade das atividades, eliminando componentes, sequenciando a tarefa, facilitando planos de ação, adaptações dos materiais, modificação da seleção dos materiais previstos); na temporalidade (modificação da temporalidade para determinados objetivos e conteúdos previstos) (p. 35).

Essas adaptações curriculares são consideradas pelo PCN- adaptações curriculares (1998) não significativas, porque constituem modificações menores no currículo regular e ficam ao encargo do professor. Nesse entendimento, são feitos pequenos ajustes dentro do contexto de sala de aula.

Já as adaptações curriculares significativas compreendem os seguintes elementos curriculares: objetivos – eliminação de objetivos básicos, introdução de objetivos específicos, complementares ou alternativos; conteúdos - introdução de conteúdos específicos, complementares e/ou alternativos, eliminação de conteúdos básicos do currículo; metodologia e organização didática – introdução de métodos e procedimentos complementares e/ou alternativos de ensino e aprendizagem, organização, introdução de recursos específicos de acesso ao currículo; Avaliação – introdução de critérios específicos de avaliação, adaptações de critérios regulares de avaliação, modificação dos critérios de promoção; temporalidade – prolongamento de um ano ou mais de permanência do aluno na mesma série ou ciclo (retenção).

Essa divisão das adaptações curriculares significativas e não significativas deixa claro que a proposta curricular é flexível. Cabe tanto à escola quanto ao professor, em harmonia com a concepção de escola inclusiva defendida pelo MEC, desenvolver um currículo flexível, independentemente de suas limitações e/ou deficiências.

Vale observar, no PCN – Adaptações curriculares (1998), que o currículo é definido como “ferramenta básica de escolarização” (p. 15), “organizado para o orientar, dentre outros, os diversos níveis de ensino e ação docente” ( p. 31) . Já as adaptações curriculares são entendidas como “estratégias e critérios de atuação docente” (p. 15).

Ainda segundo esse documento, o currículo é um instrumento que “exprime e busca concretizar as intenções dos sistemas educacionais e o plano cultural que eles personalizam (no âmbito das instituições escolares) como modelo ideal de escola defendido pela sociedade” (p. 31).

A explicação sobre o que é adaptação curricular cai em sim mesma, pois não explica o que é.

Adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos (Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares (BRASIL, 1998c, p. 33).

Prescrever adaptação curricular sem definir realmente o que seja, parece abrir a muitas possibilidades. Ao estabelecer critérios que fundamentam o fazer pedagógico docente, definindo o que os alunos devem aprender, como e quando aprender, esse currículo necessita buscar identificar as vozes autorizadas e as vozes silenciadas, haja vista que se elimina a possibilidade de algumas pessoas aprenderem, já que prevê eliminação de conteúdo básicos do currículo. O que se discute é a ideia de que currículo precisa dar voz às minorias que foram excluídas das escolas. Cobram-se da educação e do currículo medidas para a formação de alunos conscientes e democráticos, pois “o que caracteriza propriamente seres humanos não é uma similaridade, mas a própria diferença” (MOREIRA, 2002, p.22).

A avaliação em destaque no quadro 08 prima pela adaptação no processo avaliativo.

**Quadro 08 – Avaliação dos alunos com deficiência nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (1998).**

**Avaliação**

As adaptações avaliativas dizem respeito:  
 À seleção das técnicas e instrumentos utilizados para avaliar o aluno.  
 Propõem modificações sensíveis na forma de apresentação das técnicas e dos instrumentos de avaliação, a sua linguagem, de um modo diferente dos demais alunos de modo que atenda às peculiaridades dos que apresentam necessidades especiais. (p. 36)

Fonte: BRASIL/PCN - AC (1998c). Dados trabalhados pela autora.

Nesse destaque, as adaptações avaliativas possibilitam que o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência seja considerado uma descoberta e entender que todos os alunos têm o seu método próprio de construir conhecimentos, o que torna absurdo um método de ensinar único e uma mesma avaliação como recurso, como se houvesse homogeneidade de aprendizagem. Mas devemos nos lembrar de que essa prerrogativa não é considerada na realização do exame nacional, fica restrita ao âmbito da escola.

Outro documento analisado é o Parecer CNE/CEB N°. 17/2001, que orienta sobre o papel da escola inclusiva, principalmente no que diz respeito ao currículo.

**Quadro 09 - O papel da escola no atendimento dos alunos com deficiência no Parecer CNE/CEB Nº. 17 /2001**

**Parecer CNE/CEB Nº. 17 /2001**

4. [...] a escola deve assumir o papel de propiciar ações que favoreçam determinados tipos de interações sociais, definindo, em seu *currículo*, uma opção por práticas heterogêneas e inclusivas (p. 28,29).

Fonte: BRASIL (2001 d). Dados trabalhados pela autora.

As orientações gerais prescritas nesses documentos assumem e dizem respeito ao princípio da escola inclusiva<sup>34</sup>. Sendo assim, o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais é preferencialmente no ensino regular, como já citado. Em termos de princípios, os documentos afirmam a igualdade de acesso à escola; os alunos têm direitos iguais, independente das características, interesses e necessidades individuais. A escola deve oferecer os serviços adequados para atender à diversidade da população.

O conceito de Escola Inclusiva, conforme as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (MEC/SEESP, 2001), traduz a funcionalidade da escola demandada pela sociedade contemporânea. Essa ‘nova’ proposta educativa necessita ir ao encontro das necessidades dessa diversidade que pretende atender. Diante disso, a Educação Especial passa a se concebida como uma modalidade que tem uma especificidade e requer um conjunto de medidas que garanta o acesso desses indivíduos à escolaridade. Esse discurso assegura que o conjunto de medidas para facilitar o acesso à escolaridade é de âmbito político e pedagógico.

Esses princípios (a igualdade de acesso à escola a todos; direitos iguais, independente das características, interesses e necessidades individuais) parecem constituir-se em um avanço, visto que, historicamente, os sistemas de ensino resistiam em mudar para atender aos que fugiam da ‘normalidade’ e prevaleciam as exigências tradicionais de que os indivíduos se adaptassem a eles. Tais princípios parecem ter sido incorporados, de certa forma, nas orientações dos documentos analisados. Em seu aspecto geral, essa política mais ampla mostra certo nível de compromisso com as pessoas com deficiências; porém, às vezes parece prevalecer a questão quantitativa de

<sup>34</sup> [...] implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educandos, ações que favoreçam a integração social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seu professor, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive, para os educandos com necessidades especiais [...]” (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial – MEC/SEESP, 1998).

atendimento mais compatível com uma política de resultados<sup>35</sup>, para justificar compromissos governamentais no âmbito internacional.

Laplane (2007, p. 33) postula:

Pela égide da racionalidade neoliberal como a busca de maior eficiência na educação, menor custo e maior o acesso, constitui-se uma realidade em que podemos ver as questões específicas do campo da deficiência serem secundarizadas na perspectiva de uma escola para todos, e a educação a que as pessoas com deficiência têm direito ser reduzida ao acesso e permanência garantidos na sala do ensino regular, sendo o suficiente. Parece-nos que a política de educação inclusiva não pode ser reduzida a esta racionalidade descrita.

A possibilidade prevista de eliminação de conteúdo básicos do currículo enquadra-se na visão de Laplane (2007). No modo como a educação está proposta, parece que só o acesso e a permanência dos alunos com deficiência no ensino regular estão garantidos, sem a preocupação com o acesso ao conhecimento sistematizado.

No Parecer 17/2001, também se privilegiam os conteúdos básicos para o ensino fundamental<sup>36</sup>: “o currículo a ser desenvolvido é o das diretrizes curriculares nacionais para as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (p.57). Encontra-se a defesa da necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos. Tal objetivo parece revelar a escola reinventada para todos, com a promessa da mobilização social.

Em outros momentos, o currículo oficial parece assumir um enfoque sobretudo prescritivo. A ideia de uma ‘cultura comum’ parece não levar em conta, portanto, a imensa heterogeneidade cultural de uma sociedade. “Por trás das justificativas educacionais para um currículo nacional, está uma investida ideológica” (MOREIRA e SILVA T, 1995, p. 61). O currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento e os documentos analisados neste trabalho não apenas prescrevem as orientações a serem adotadas, mas também produzem o discurso ‘justificador’ das reformas que, preparadas em outros contextos, necessitam erigir consensos locais para a

---

<sup>35</sup> O Brasil assumiu sua adesão à declaração de Salamanca numa perspectiva de compromisso internacional junto à Organização das Nações Unidas (ONU) / Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (BM), que promoveram o encontro. Esses compromissos apontam mais para a necessidade de se melhorarem os indicadores nacionais da Educação básica, priorizando os aspectos quantitativos do acesso. (Ferreira e Ferreira, p. 24).

<sup>36</sup> Essa pesquisa se detém no ensino fundamental, mas as orientações dos documentos oficiais aqui discutidos abrangem as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, Educação de jovens e adultos e Educação profissional.

sua implementação. Moreira e Silva T. (1995, p. 30) questionam: “No caso do currículo, cabe a perguntar: que forças fazem com que o currículo oficial, seja hegemônico e que forças fazem com que o currículo aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes?”

O direito de acesso ao ensino de alunos com deficiência significa encontrar maneiras e estratégias para que esse direito seja exercido de fato. Essa prerrogativa exige certo cuidado, haja vista que essas maneiras e estratégias não são iguais para todos, em todos os lugares.

No quadro abaixo, sobre currículo flexível e as adaptações curriculares, é que notamos uma significativa mudança, se é que podemos chamar de mudanças, nos documentos.

**Quadro 10 - Orientações sobre currículo flexível e adaptação curricular para atendimento dos alunos com deficiência no Parecer CNE/CEB Nº. 17 /2001**

**Currículo flexível e Adaptações Curriculares**

4.1. Na organização das classes comuns, faz necessário rever:  
c) flexibilização e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados (p.47).

Fonte: BRASIL (2001 d). Dados trabalhados pela autora.

Essa orientação preconiza a incorporação dos alunos com necessidades educativas especiais <sup>37</sup> à dinâmica pedagógica do Ensino Regular. Segundo Garcia (2007):

A adaptação curricular ganhou historicamente, no campo da educação especial, o sentido de adequar métodos, técnicas e recursos aos diferentes diagnósticos dos alunos, a partir das categorias: surdo, cego, deficiente físico, mental, múltiplo; das condutas típicas e das altas habilidades. Já a flexibilidade curricular, que surge como nova proposta ao longo dos anos 90 passa a ser relacionada ao significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, favorecendo uma interpretação de hierarquização do acesso aos conhecimentos a partir das diferenças individuais (p. 15).

A defesa de currículos adaptados aos alunos com necessidades educativas especiais e às suas necessidades de aprendizagem reflete uma abordagem das

<sup>37</sup> Alunos com necessidades educativas especiais são assim definidos: crianças com deficiências e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. (UNESCO, 1994, p. 17),

capacidades individuais. Portanto, a escola deve possibilitar o mesmo acesso, o que não significa oferecer os mesmos meios e nem os mesmos conteúdos.

A ênfase está colocada no papel da escola: ela deve organizar-se para atender aos alunos e oferecer uma terminalidade específica<sup>38</sup>, quando necessário. Essa condição para o atendimento, pelas escolas do Ensino Regular, aos alunos com necessidades educativas especiais, é também apontada por Ferreira e Ferreira (2007):

[...] as unidades escolares devem deixar de ser padronizadas dentro dos sistemas de ensino a que pertencem, e passam a ser orientadas por um conjunto de normas e referências de caráter mais geral, a fim de que passem a se guiar por projetos pedagógicos próprios. (p. 32)

As determinações e orientações legais sugerem ou propõem formas flexíveis<sup>39</sup> desse atendimento educacional aos alunos com necessidades especiais, insistindo na adequação de recursos e procedimentos de ensino. Entretanto, essa escola que é bastante rígida, que tem dificuldades para receber, aceitar e trabalhar com a diferença, corre o risco de implementar a inclusão por meio simplesmente da matrícula na classe comum, ignorando as necessidades específicas. Quanto ao processo de ensino e aprendizagem, os autores desses documentos não deixam dúvidas: assumiram um claro compromisso com a concepção construtivista<sup>40</sup> de aprendizagem e de ensino.

A questão curricular que permeia esse documento coroa a flexibilização curricular como fundamental para o acesso à escolarização dos alunos com deficiência. Mas o documento ressalta que:

**Quadro 11 – Princípio da flexibilização no Parecer CNE/CEB N°. 17 /2001**

**Parecer CNE/CEB N°. 17 /2001**

4.3 [...] existem necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoio de caracteres mais especializados, que proporcionem aos alunos meios para acesso ao currículo. Para tanto a escola: [...] deverá atender ao **princípio da flexibilização**, para que o **acesso ao currículo** seja adequado às condições dos discentes, respeitando seu caminhar próprio e favorecendo seu progresso escolar. (p. 33)

Fonte: BRASIL (2001d). Dados trabalhados pela autora.

<sup>38</sup> Terminalidade específica é uma certificação de conclusão de escolaridade - fundamentada em avaliação pedagógica - com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos com grave deficiência mental ou múltipla. É o caso dos alunos cujas necessidades educacionais especiais não lhes possibilitaram alcançar o nível de conhecimento exigido para a conclusão do ensino fundamental, respeitada a legislação existente, e de acordo com o regimento e o projeto da escola. (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, p. 59).

<sup>39</sup> A idéia de flexibilidade curricular apresentada na política educacional pode se apreendida principalmente em duas faces: 1) a defesa de que os currículos sejam adaptados às crianças e às suas necessidades de aprendizagem; e 2) a defesa da necessidade de flexibilizar a organização e o funcionamento da escola para atender à demanda diversificada dos alunos (GARCIA, 2007).

<sup>40</sup> A teoria construtivista propõe que o conhecimento é construído em ambientes naturais de interação social, estruturados culturalmente (ARGENTO, 2009, p. 1).

No trecho em destaque no quadro, é interessante observar o que se entende por princípio da flexibilização, segundo o próprio documento: “uma série de recursos e apoios de caráter mais especializados, que proporcionem aos alunos meios para acesso ao currículo”. Diante dessa vaga definição, é necessário entendermos por que os termos flexibilidade curricular e adaptação curricular emergiram com força, estando esses substantivos presentes nos documentos<sup>41</sup> que orientam a proposta da Educação Inclusiva. Para isso, recorremos a Orlandi (2009, p.29): “[...] ao fazermos essa leitura que estamos propondo, estamos procurando ir além do que se diz, do que fica na superfície das evidências”.

Nesse caminho, as reflexões de Garcia (2007) apontam que a presença desses substantivos nos documentos citados dá a extensão da ‘hegemonia discursiva’: “esses termos, utilizados massivamente, ajudam a popularizar um conjunto de informações e justificativas que tornam as reformas legítimas e almejadas” (p. 2). Ainda segundo Garcia (2007), ao pulverizar os termos flexibilização e adaptação curricular no contexto da reforma educacional, eles são transformados em sinônimo de atendimento à diversidade.

No trecho em destaque, notamos que a garantia do acesso ao currículo deve ser adequada às condições dos discentes, respeitando seu caminhar próprio e favorecendo seu progresso escolar. A defesa de que os currículos sejam flexíveis e adaptados aos alunos com deficiências passam ser condição imprescindível ao acesso à escolaridade. Essa proposição com base na diversidade e na heterogeneidade impõe à escola necessidade de mudanças curriculares.

Essas observações colocam a responsabilidade para a escola, e dão a entender que, seguindo esses preceitos, os alunos com deficiência terão êxito escolar, que é apenas uma questão de flexibilidade e adaptação curricular. O tratamento dado ao currículo nesse contexto indica que o acesso dos alunos com deficiências ao ensino regular depende das flexibilizações curriculares e recursos individualizados, de modo a se tornarem acessíveis. Veicula-se a ideia de que as escolas do ensino regular têm uma estrutura e funcionamento de sucesso, necessitando apenas adaptar o currículo a um novo tipo de aluno que agora vai frequentá-las.

Quanto à Resolução CNE/CEB Nº. 2 /2001, também destacamos aspectos referentes à responsabilidade de atendimento ao aluno com deficiência no ensino regular, currículo e avaliação.

---

<sup>41</sup> Declaração de Salamanca (1994); Política nacional de Educação de alunos Especial (1994); Parâmetros Curriculares Nacionais: “Adaptações Curriculares” (1998); Resolução CNE/CEB Nº. 02 (2001).

**Quadro 12 – Organização da escola para atender aos alunos com deficiência na Resolução CNE/CEB Nº. 2 /2001**

**Artigo 2º:**

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, **cabendo à escola organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades especiais**, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Fonte: BRASIL (2001e). Dados trabalhados pela autora.

De acordo com esse artigo, a responsabilidade sobre o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais é conferida à escola. Essa indicação expressa uma tendência bastante propagada em todos os documentos norteadores e reguladores, apresentados neste estudo, reforçando a ênfase na autonomia escolar. A descentralização é uma das características marcantes da política de educacional brasileira. Observa-se também no artigo que, ao assegurar condições necessárias para uma educação de qualidade, a escola precisa se organizar para oferecer todos os tipos de atendimentos aos alunos com deficiência, quer seja em relação à acessibilidade arquitetônica, quer seja em relação à linguagem e aos códigos de comunicações e nas flexibilizações curriculares, entre outros procedimentos.

**Quadro 13 - Outras competências são atribuídas às escolas principalmente no que diz respeito ao currículo e à avaliação, na Resolução CNE/CEB Nº. 2 /2001.**

**Artigo 15**

**A organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competências e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devendo constar de seus projetos pedagógicos** as disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, as normas dos respectivos sistemas de ensino.

Fonte: BRASIL (2001e). Dados trabalhados pela autora.

Conforme o artigo citado, a escola é colocada em xeque; cabe a ela garantir as mudanças necessárias para o acesso e a permanência dos alunos com deficiência em seu projeto pedagógico, além das flexibilizações curriculares e adaptações. Como observa Leite (1999), o envolvimento do Projeto político-pedagógico implicaria o envolvimento de toda escola. Para a autora:

Configurar e desenvolver o currículo na lógica de projeto implica estabelecer relações entre os diversos atores e interesses e entre os diversos saberes. Implica encontrar um sentido para o que se quer e o que se faz e desenvolver processos que tornaram as aprendizagens significativas. Implica pensar a educação numa dimensão social e a escola com um mandato que não se esgota na instrução, mas que se amplia à formação geradora de uma real educação (p. 5).

O papel da escola iria muito além de cumprir apenas as orientações das políticas curriculares; implicaria o desejo de intervir numa situação e de concretizar o acesso à escolaridade pelos alunos com deficiências.

Tanto o Parecer CNE/CEB Nº. 17 /2001 quanto a Resolução CNE/CEB Nº. 2 /2001 asseguram esses preceitos. Além desses documentos, outras medidas (programas e ações) incrementam a implantação de uma Educação Inclusiva. Uma delas é a implantação, desde 2003, do Programa do Governo Federal “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”. Como já situamos, esse programa foi implementado em 168 municípios-polo, que atuam como multiplicadores em outros municípios da sua área de abrangência. Segundo informações do Ministério da Educação (MEC/SEESP. 2010), o Programa já alcançou 100% dos municípios brasileiros.

Com a intenção de direcionar os rumos atuais da Educação inclusiva, o documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva (2008) aparece como documento orientador. Tal documento objetiva

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (p. 8).

Como podemos observar, a aprendizagem dos alunos com deficiência, além do acesso e participação, é a preocupação dos organizadores do documento, que garante:

**Quadro 14: Garantia de aprendizagem dos alunos com deficiência segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva (2008).**

**Orientação para os sistemas de ensino para promover respostas as necessidade educativas especiais**

- Transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanista, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Fonte:BRASIL (2008f). Dados trabalhados pela autora.

Esse documento sinaliza as transformações necessárias para um redimensionamento da Educação Básica na perspectiva da Educação Inclusiva, e indica diferentes ações. A meta é eliminar as barreiras e possibilitar o acesso e a participação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A escola deve se adequar para receber esses alunos, seja qual for a limitação que dificulte o acompanhamento das atividades curriculares.

O documento traz itens para o planejamento de uma escola inclusiva, como apresentados no quadro acima. Portanto, não visa apenas à inserção do aluno com deficiência ou o acesso à escola, mas sim a inserção escolar de forma completa e sistemática. Essa perspectiva defende o campo curricular no movimento de atendimento à diversidade.

## **2.2 Políticas para a Educação Especial no município Corumbá-MS**

Segundo documentos da Secretaria de Educação de Corumbá/MS (2008), no município a Educação Especial foi implantada em 1971, com o surgimento de uma instituição especializada no atendimento de pessoas com deficiência - a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). A partir de 1975, começaram a ser implantadas classes especiais em escolas públicas da rede estadual.

Em 1977, duas salas especiais foram implantadas em uma escola da rede municipal. Porém, em 1978, passaram para outra escola da rede estadual. No final dos anos 1980, houve a abertura da primeira sala de recursos, na área de deficiência visual, em uma escola da rede municipal.

Nos anos 1990, o município implantou o Projeto Centro Regional de Integração Especial, em um Centro de Atendimento Integral à Criança (CAIC), que oferecia apoio psicopedagógico aos alunos com dificuldades no processo ensino-aprendizagem. Os serviços oferecidos pelo CRIE-CAIC foram: salas de recursos para deficiência auditiva, física, mental, visual e distúrbio de aprendizagem e cursos pré-profissionalizantes. Esse Centro logo foi desativado, mas algumas salas de recursos se mantiveram.

Vê-se, portanto, que a tentativa de atendimento municipal foi registrada apenas após a Constituição de 1988, em seguimento às proposições de descentralização. Com a tendência de descentralização, o município de Corumbá foi, aos poucos, fortalecendo sua rede de ensino, principalmente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

A consolidação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, na Rede Municipal de Ensino, legalmente tomou corpo com a Resolução/SMEC nº 014, de 22 de abril de 2004, que dispõe sobre normas e funcionamento da Educação Especial nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino. Nesse ano, o município criou a unidade de apoio à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, através da implantação de um centro de atendimento especializado, o Centro Multiprofissional de Apoio ao Desenvolvimento Infanto-Juvenil (CMADIJ), com o objetivo de dar suporte aos alunos com deficiências matriculados nas diferentes escolas das redes de ensino da região (municipal, estadual e particular).

O processo de inclusão é respaldado pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), em que há a previsão de um setor de Educação Especial para dar apoio à inclusão educacional de alunos com deficiências. Na Resolução 02/2001, o Art. 3º, parágrafo único, informa: “Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 02, de 11 de setembro de 2001). O Centro Multiprofissional de Apoio ao Desenvolvimento Infanto-Juvenil (CMADIJ) respondeu a esse Artigo.

É interessante acrescentar que o município mantém, também, um setor responsável pela Educação Especial na estrutura administrativa da Secretaria de Educação. O município possui quatro salas de recursos multifuncionais, e mais quatro a serem implantadas, duas na zona urbana e duas na zona rural, que atendem aos alunos com deficiências (deficiência auditiva, deficiência mental, cegos, surdos, baixa visão, paralisados cerebrais, deficientes físicos, síndromicos).

No ano de 2004, o município de Corumbá passou a assumir a posição de município polo do Programa do Governo Federal Educação Inclusiva: Direito à Diversidade e a responsabilizar-se pela formação de professores e gestores de sua rede de ensino e de sua área de abrangência. Com a adesão ao Programa, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva ganhou força com a aprovação de documentos locais: Política Municipal de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Plano Municipal de Educação (2009).

Ao aderirem ao programa do Governo Federal Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, os municípios assumiram o compromisso com a Secretaria de Educação

Especial (MEC)<sup>42</sup> de serem multiplicadores de ações que garantam a formação de educadores, organização de currículos, espaço para atendimento especializado (salas de recursos ou multifuncionais), materiais pedagógicos de apoio, parcerias com outros profissionais e com a família (BRASIL, 2004, p. 8).

---

<sup>42</sup> Atualmente Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

## CAPÍTULO III

### 3. Os Projetos político-pedagógicos das escolas municipais de Corumbá-MS e os alunos com deficiência.

Em Corumbá-MS, as políticas de Educação Inclusiva têm o suporte do Programa do Governo Federal “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, lançado em 2003 pelo Ministério da Educação. A pesquisa de Kassari; Maciel; Maciel e Brandão (2008) registra que:

O documento orientador do MEC (BRASIL/MEC/SEESP, 2003) informa que, no Programa, os gestores têm uma importante responsabilidade: de atuarem como multiplicadores em seu município e nos municípios pólos da sua área de abrangência em todo país. De acordo com o mesmo documento é enviado a vários municípios do Brasil uma carta à Secretaria de Educação, onde consta um termo de aceite, que deve ser assinado pelo prefeito ou a instância maior de cada município. Após a assinatura do termo de adesão ao programa, o município passa a ser um dos municípios pólos. Em seguida, técnicos e/ou professores da Secretaria de Educação dos respectivos municípios participam do encontro em Brasília-DF, onde ocorrem as capacitações. Os profissionais de cada município pólo do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade são interlocutores desse processo no encaminhamento das propostas de inclusão (p.5).

Com já havíamos situado, o Programa tem como objetivo a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos<sup>43</sup>, tendo como base a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares (BRASIL 2004, p. 8).

Ao aderir ao programa, o município assumiu o compromisso com a Secretaria de Educação Especial de ser multiplicador de ações que garantam a formação de educadores, **organização de currículos**, espaço para atendimento especializado (salas de recursos ou multifuncionais), materiais pedagógicos de apoio, parcerias com outros profissionais e com a família. Essas ações são fundamentadas nos seguintes princípios: a identidade pessoal e social e a construção da igualdade na diversidade; a escola

---

<sup>43</sup> Um “sistema educacional inclusivo” seria composto por “escolas inclusivas” e implica uma nova postura da escola comum, que propõe no **projeto pedagógico - no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores** – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. [...] (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001. p 40). **(grifo nosso)**.

inclusiva é espaço de construção da cidadania; o exercício da cidadania; e a promoção da paz e a atenção às pessoas com necessidade educativas especiais. (BRASIL 2004, p. 8).

### **3.1 A Inclusão dos alunos com deficiência na Rede Municipal de Ensino de Corumbá a partir da implementação das garantias legais.**

Buscando atender aos princípios da proposta da Educação Inclusiva, Corumbá – MS teve alguns avanços, principalmente na legislação e também em algumas ações. A secretaria municipal de educação tem conhecimento da legislação acerca das diretrizes nacionais. Há formação, capacitação, salas de recursos multifuncionais em quatro escolas e mais quatro a serem implantadas, duas na zona urbana e duas na zona rural, e apoio aos professores, além de transportes adaptados, acessibilidade - rampas nas 15 escolas da rede - e alguns materiais de apoio pedagógico para o atendimento da educação especial no ensino regular<sup>44</sup>. Esses aspectos parecem refletir o compromisso dos gestores frente às recomendações governamentais voltadas para as políticas públicas na Educação Inclusiva.

No tocante às garantias legais, em 2007 o município iniciou a elaboração do Plano Municipal de Educação<sup>45</sup>. Ainda em 2007, lançou as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental<sup>46</sup> e em 2008 elaborou o documento da Política Municipal de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008),<sup>47</sup> com o objetivo de constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

No que diz respeito à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Plano Municipal de Educação refere-se ao diagnóstico, às diretrizes, aos objetivos e às metas da Educação Especial, atendendo à proposta da Secretaria de Educação Especial – SEESP – atual SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), que defende que o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais deve ser assumido pelas Prefeituras. Sob a tutela dos gestores municipais, “cabe a cada unidade escolar diagnosticar sua realidade educacional e

---

<sup>44</sup>Fonte: Secretaria Executiva de Educação, Núcleo de Educação Especial.

<sup>45</sup> Anexo 03

<sup>46</sup> Anexo 04

<sup>47</sup> Anexo 05

implementar as alternativas de serviços e a sistemática de funcionamento de tais serviços” (BRASIL, 2001, p. 30).

Vejam os prioridades e as metas estipuladas no Plano Municipal para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, principalmente no que diz respeito aos *currículos flexíveis e adaptações curriculares*, que são os focos desta análise.

**Quadro 15 – Educação Especial para o Plano Municipal de Educação: prioridades e metas**

PRIORIDADES	METAS
<p>Os sistemas deverão promover:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Currículo adaptado, métodos, técnicas e recursos educativos;</li> <li>• Para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, é importante a remoção das barreiras arquitetônicas e a adequação do material didático-pedagógico, conforme as necessidades específicas dos alunos com necessidades especiais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover, em quatro anos, a acessibilidade para todos, através das barreiras arquitetônicas, dos mobiliários, equipamentos e acesso ao currículo escolar;</li> <li>• Assegurar a inclusão no Projeto político-pedagógico das unidades escolares, o atendimento às diversidades educacionais;</li> <li>• Oportunizar a formação em serviço aos professores, funcionários e gestores, visando ao atendimento com qualidade, aos alunos com necessidades educacionais especiais, redução das barreiras atitudinais e curriculares, incluindo nos programas, conteúdos necessários à capacitação para o atendimento aos NEE e atendimento a diversidade.</li> </ul>

Fonte: PMC (2007a). Dados trabalhados pela autora.

Nesse quadro, a atenção sobre o currículo adaptado está incluída nas prioridades. Destaca-se a implementação das ações do município para o atendimento à Educação Especial:

Os Sistemas de Ensino do município de Corumbá vêm implementando ações, visando à sensibilização da comunidade interna e externa com relação à inclusão em sua forma mais ampla. Tais atividades envolvem formação dos profissionais, oferta de serviços especializados, adaptações de espaço físico, *adaptações curriculares*, como forma de garantir a inclusão do educando com necessidades educacionais na rede regular de ensino [...] (p. 50)

As ações previstas nesse documento em relação ao atendimento dos alunos com deficiência no ensino regular parecem evidenciar que o município atende às exigências das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001). As adequações previstas para o acesso à escolaridade dos alunos, inclusive os deficientes, perpassam pelo currículo, adequação do material didático pedagógico, mobiliário, barreiras arquitetônicas. Ainda segundo esse mesmo documento, todas essas ações devem estar asseguradas nos **projetos político-pedagógicos das escolas**. Mas devemos também observar que as metas estipuladas, ao se referirem à redução das barreiras atitudinais e curriculares, parecem significar eliminação de conteúdos.

Um documento também elaborado pelo município são as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (2007)<sup>48</sup>. Aí encontramos as justificativas, os objetivos gerais e os conteúdos por disciplinas, mas nenhuma referência a respeito da educação de alunos com deficiência e nenhuma referência sobre currículo adaptado. Esse documento não foge à regra quando comparado aos Parâmetros Curriculares Nacionais, que não mencionam a Educação Inclusiva voltada para os alunos com deficiência.

Não podemos deixar de registrar que o conteúdo dos PCNs é passível de flexibilidade, no que diz respeito à diversidade: “[...] o ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente se expressa aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira [...]” (BRASIL, 2001, p. 33). As Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (2007), elaboradas pelo município de Corumbá, também ignoram as condições dos alunos oriundos da Bolívia. Não consta nenhuma referência sobre o espanhol, ou seja, o bilinguismo, apesar do fato de que a cidade faz fronteira com a Bolívia. Esse dado apenas ilustra a questão de atender à diversidade, mesmo esses sujeitos não sendo o foco do nosso trabalho.

Quanto ao documento intitulado Política Municipal da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as orientações são:

---

<sup>48</sup>Vide anexo 04.

**Quadro 16 - Política Municipal da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.**

<b>Orientação</b>
<p>1- Para viabilizar o acesso à aprendizagem aos alunos com necessidades educacionais especiais é preciso utilizar medidas de flexibilização e dinamização do currículo, denominados adaptações curriculares;</p> <p>2- As adaptações têm o currículo regular como referência básica, adotando formas progressivas de adequá-los, norteando a organização do trabalho, consoante às necessidades do aluno (adaptação processual);</p> <p>3- O currículo a ser desenvolvido é o das diretrizes curriculares nacionais para as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica;</p> <p>4- Os currículos devem ter uma base nacional comum, conforme os artigos 26, 27 e 32 da LDBEN, a ser suplementada ou complementada por uma base diversificada, exigida, inclusive, pelas características dos alunos, possibilitando ao aluno com necessidades educacionais especiais ter acesso ao ensino, à cultura, ao exercício da cidadania e à inserção social produtiva;</p> <p><b>5- A escola deve garantir, no seu Projeto político-pedagógico, a flexibilização curricular para viabilizar o processo de inclusão;</b></p> <p>6- As adaptações curriculares de pequeno porte (adaptações não significativas) e podem se dar em nível de adaptação de objetivos, conteúdos, do método de ensino e da organização didática, do processo de avaliação e da temporalidade do processo de ensino e aprendizagem.</p>

Fonte: PMC/EE (2007b). Dados trabalhados pela autora.

Vê-se que, no documento, “adaptações curriculares” significam “medida de flexibilização e dinamização do currículo” e devem ter o currículo regular como referência (Diretrizes Curriculares Nacionais). É interessante notar que não se explicita a possibilidade de “eliminação de conteúdos”, mesmo na adequação de grande porte (adaptação de objetivo, de conteúdos, do método e da organização didática). Fala-se apenas, a partir da base comum, suplementar ou complementar com uma base diversificada.

Chamamos a atenção para a instrução 05, que diz: “A escola deve garantir, no seu projeto Político-pedagógico, a flexibilização curricular para viabilizar o processo de inclusão”. Em consonância com a proposta nacional para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), esse documento municipal está orientado pelo princípio da Inclusão e reafirma a importância da elaboração de **projetos político-pedagógicos**. A esfera pública implementa políticas educacionais orientadas pelo princípio da inclusão, enquanto os gestores das escolas se comprometem com a elaboração de projetos político-pedagógicos. Observa TAVARES SILVA (2008, p. 1):

Parece paradoxal acreditar que, os componentes que apontam para uma inovação no desenho curricular – diversidade, escola e cultura – possam, no universo da escolarização dos alunos com deficiências, fortalecer e consolidar a especialização do currículo, ou melhor, das adaptações Curriculares.

A escola, segundo esse documento, consolidando-se como inclusiva, deve fazer com que os sujeitos, mesmo com limitações, possam exercer a cidadania em sua plenitude.

Observando um dos objetivos propostos na política da Educação Especial nesse documento municipal, notamos diferenças nos discursos, se comparado com o nacional. O primeiro diz: “garantir o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as etapas da Educação Básica” (p. 14). No documento nacional, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) dizem: “[...] Essas escolas, [...], além do acesso à matrícula, devem assegurar as condições para o sucesso escolar de todos os alunos.” (p. 42). A primeira citação da lei municipal refere-se apenas ao acesso e à permanência, o que difere da segunda citação, que menciona o sucesso escolar a todos os alunos. Não garantir o acesso com sucesso ao aluno com deficiência parece contradizer a proposta da escola inclusiva propagada pelo município em questão.

Outra garantia reforçada no documento municipal e que podemos considerar como uma das condições que favorecem as adaptações curriculares diz respeito à organização das classes do ensino comum: “As classes inclusivas no ensino regular atenderão, no máximo, até três alunos com necessidades educacionais especiais com o mesmo tipo de deficiência” (p. 20) e especifica:

Na sala de ensino regular, em que houver matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, o quantitativo de alunos dessa classe deve ser no máximo: A) 15 (quinze) alunos na educação infantil; b) 20 (vinte) alunos nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental; C) 25 (vinte e cinco) alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo recomendado, nessa sala, o número máximo de três alunos com necessidades educacionais especiais, desde que, com a mesma deficiência (p. 21).

Essa garantia do quantitativo de alunos por sala, com atenção ao tipo de deficiência, supostamente facilita o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, facilita também as flexibilizações curriculares e adaptações. Essa

prerrogativa parece traduzir um avanço significativo na política educativa do município voltada para a consolidação de uma educação e escola inclusiva.

### 3.2 A Autonomia das escolas

A municipalização e a descentralização são fenômenos que marcaram a reforma educacional dos anos 1990. Para Cunha (2006), princípios como os da descentralização, da democratização e da participação têm justificado novos arranjos no reordenamento das estruturas e funcionamento dos sistemas de ensino. A ideia de descentralização coloca-se no conjunto de argumentos que reforça a tese da revisão do papel de Estado.

Oliveira e Teixeira (2001 *apud* CUNHA 2006) relatam que a descentralização do ensino, o processo que tem a municipalização como uma das formas importantes de realização, não é uma ideia nova no Brasil; já estava presente no século XIX.

Sobretudo com a Reforma do Aparelho do Estado em 1995, Cunha (2006) esclarece que as políticas educacionais foram fortemente condicionadas pelos pressupostos da descentralização e da municipalização do ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, Lei 9394/96, produz vários reflexos na educação municipal. Essa lei, dentre outros, estabelece os princípios orientadores da gestão do ensino municipal através dos artigos 11, 18 e 87. E parece criar assim o espaço da autonomia, da participação comunitária e da gestão democrática em seus Art. 3º, inciso VIII; Art. 14 e 15, de modo mais geral.

Mas de que autonomias estão falando? Gadotti (2003) esclarece que a palavra autonomia “vem do grego e significa capacidade de autodeterminar-se, de auto-realizar-se, de “autos” (si mesmo) e “nomos” (lei). Autonomia significa autoconstrução, auto-governo. A escola autônoma seria aquela que se auto governa” (p. 10).

Mas no que diz respeito à autonomia das escolas, não parece prevalecer o sentido *lato*. Gadotti (2003) observa que parece ficar restrita ao outorgado, ao permitido, e pode ser caracterizada como ‘autonomia relativa’. A autonomia absoluta não existe, segundo o autor, porque a escola está condicionada pela materialidade posta, determinada historicamente. Para que essa autonomia fosse absoluta, a escola teria que gerir todas as ações administrativas e pedagógicas, as verbas escolares, os recursos humanos, entre outros. Essas ações são reguladas e controladas pelos órgãos oficiais (Secretarias de Educação).

Essa ‘autonomia relativa’ da escola é refletida na execução do currículo, que pode e deve ser flexibilizado para atender aos alunos com deficiência, como recomendam os documentos orientadores: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares (1998); Parecer nº. 17, de 17 de agosto de 2001; Resolução nº. 02 de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001). Mas essa prerrogativa parece ser pouco usada pelas escolas segundo TAVARES SILVA (2008, p. 15):

Essa pseudo-autonomia leva a escola a pensar que exerce poder sobre o assunto, mas, na verdade o que se vê, é que essas intervenções no currículo quase não acontecem e quando se tornam verdades, não passam de adaptações feitas pelos professores embasados nas experiências pessoais deles próprios.

Compartilhamos com a compreensão da autora, reafirmando a necessidade de pensar a realidade da escola, para que possa gerir, de fato, todas as ações administrativas e pedagógicas. Nas palavras de Leite (1999, p. 2):

[...] uma escola que se deseja para todos (e não apenas para alguns) tem de questionar a sua organização e a formação que oferece de modo a responder com qualidade a todos os seus alunos, e que são, forçosamente, diferentes daqueles que a procuravam quando ela se orientava pelo princípio da exclusão, ou seja, tem de encontrar dinâmicas de inclusão e de assumir a responsabilidade de todos proporcionarem sucesso escolar.

### **3.3 Os Projetos político-pedagógicos das escolas da rede municipal de Corumbá – MS**

A necessidade de a escola assumir em seu projeto educativo a organização do seu trabalho pedagógico, tendo os alunos como base, faz do Projeto político-pedagógico um instrumento que subsidia a construção coletiva da autonomia escolar, mesmo que seja relativa, parafraseando Gadotti (2003). A escola precisa estar articulada na organização administrativa e pedagógica, tendo como referência o processo de ensino e de aprendizagem.

A orientação para a construção do Projeto político-pedagógico pela escola é garantida na Lei de Diretrizes da Educação Nacional 1996, no artigo 12: “os

estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica”. A participação dos profissionais da educação, assim como dos pais dos alunos, é destacada como um dos princípios da gestão democrática.

É interessante conceituarmos o que é um Projeto político-pedagógico, para que possamos entendê-lo em sua plenitude. “No sentido etimológico, o termo vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Plano, intento, desígnio. Empresa, empreendimento. Redação provisória de lei. Plano geral de edificação”. (FERREIRA, 1975 *apud*, VEIGA, p.12).

Portanto, ao construir o seu projeto, a escola planeja o que tem intenção de realizar (VEIGA, 1995). Nessa perspectiva, o Projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. Não é um documento meramente burocrático, que após a sua elaboração se restrinja à apresentação à Secretaria de Educação e em seguida seu arquivamento. A sua construção não é descritiva, mas constitutiva e comprometida pedagógica e politicamente com o processo permanente de reflexão e discussões dos problemas da escola.

O Projeto político-pedagógico precisa estar articulado com interesses reais e coletivos da comunidade escolar. Assim assumindo o compromisso político com a formação do cidadão de acordo com a necessidade da sociedade e no aspecto pedagógico. Nas palavras de Veiga (1995, p. 13): “Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo”.

Não se trata, aqui, de fazer uma veemente defesa do Projeto político-pedagógico, mas sim, analisar um instrumento que, em princípio, pode garantir o acesso à escolaridade a todos os alunos. A compreensão que temos do Projeto político-pedagógico é que ele é um documento vivo, parte integrante da realidade escolar e, portanto, em constante transformação.

Na busca por conhecer o contexto dessas ‘garantias legais’, propusemos a análise dos 15 Projetos político-pedagógicos das Escolas Municipais da Rede Municipal de Corumbá (MS), aqui representadas pelas letras de A a O. A elaboração dos Projetos político-pedagógicos segue uma orientação da Secretaria de Educação, mas cada escola determina o seu período de vigência: umas fazem de dois em dois anos (é a orientação

geral da Secretaria), outras em três em três. Não há uma padronização do período em que as escolas atualizam ou refazem o seu Projeto político-pedagógico e há de se observar que, no período de vigência dos projetos, nenhum adendo foi feito.

**Quadro 17 – Escolas, ano de elaboração dos PPPs e período de vigência<sup>49</sup>**

ESCOLA	Ano de elaboração do PPPs	Período de vigência dos PPPs
A	2008	02 em 02 anos
B	2006	02 em 02 anos
C	2006	03 em 03 anos
D	2008	02 em 02 anos
E	2007	02 em 02 anos
F	2007	02 em 02 anos
G	2008	02 em 02 anos
H	2008	03 em 03 anos
I	2008	02 em 02 anos
J	2008	02 em 02 anos
K	2006	03 em 03 anos
L	2007	03 em 03 anos
M	2008	02 em 02 anos
N	2007	02 em 02 anos
O	2008	02 em 02 anos

Fonte: PPPs das escolas de Corumbá/MS. Dados trabalhados pela autora.

Observamos que, na elaboração e no período de vigência dos Projetos político-pedagógicos, as escolas B, C, e K elaboraram o PPP em 2006, as escolas E, F, L, e N, elaboraram os PPPs em 2007. Como o período de vigência é de dois anos, as escolas já deveriam ter elaborado outro, pois a coleta dos documentos foi realizada em dezembro de 2009.

Outro dado interessante é que, apesar de alguns projetos político-pedagógicos (das escolas, D, G, H, I, J, M e O) terem sido elaborados em 2008, no mesmo ano do documento municipal que orienta a educação especial no município: Política Municipal da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), continuam com mesma redação dos anteriores, ignorando as mudanças nos documentos do próprio município.

Nos quadros abaixo veremos como as escolas se organizaram para atender, no Projeto político-pedagógico, às medidas curriculares que permitem a configuração de currículos adequados às especificidades das realidades locais da sua população escolar. Os quadros abaixo apresentam os Projetos político-pedagógicos das 15 escolas da rede municipal. Nos quadros 16, 17 e 18 destacamos, na primeira coluna, as escolas; na segunda

<sup>49</sup> Apesar da coleta dos Projetos político-pedagógicos ter sido feito no mês de dezembro de 2009, há escolas que não elaboram outros Projetos político-pedagógicos de acordo com a orientação do período de vigência.

coluna, a caracterização da comunidade escolar – que nos projetos é identificado como clientela.

**Quadro 18: Clientela<sup>50</sup> nos projetos político-pedagógicos das escolas A, B, C, D, E**

Escolas	Caracterização da clientela
<b>A</b>	A escola atende a sete bairros, cuja população é na sua maioria composta por família de baixa renda, sendo que muitas ocupam habitações em áreas consideradas de risco (encosta na orla fluvial). O nível de renda dessas famílias ocorre em virtude da grande informalidade à qual estão submetidas, uma vez que muitas são compostas por pescadores e ribeirinhos com baixo grau de escolaridade. Os serviços esporádicos também caracterizam essas famílias.
<b>B</b>	De acordo com a observação dos professores, os alunos apresentam condições sociais diversificadas, variando de um nível socioeconômico menos favorecido à classe média. Esses alunos moram no bairro e vem à escola de bicicleta, carro ou a pé. A comunidade é pouco participativa e por isso, torna-se um desafio para a nossa instituição modificar essa realidade, buscando alternativas de aproximar mais as famílias das ações realizadas pela escola.
<b>C</b>	A escola está inserida num bairro central e residencial da cidade e atende a crianças, jovens e adultos oriundos dos bairros próximos e vindos de diversos bairros da cidade, na maioria das vezes de famílias de baixa renda. Os pais trabalham como autônomos, funcionários públicos e em empresas privadas. As mães, em sua maioria, são domésticas. Devido às diferenças das características étnicas e culturais, a comunidade escolar está centrada na pluralidade cultural, isto é, a diversidade de etnias, crenças, costumes e valores a serem trabalhados com todos os educandos. A escola desenvolve em seu projeto pedagógico a diversidade de valores e crenças, oriunda das suas raízes, pela localidade do município, por ser cidade fronteira.
<b>D</b>	Tem uma clientela formada por filhos de pescadores, domésticas, militares, pais separados, trabalhadores rurais, pais desempregados e de baixa escolaridade, oriundos de cinco bairros da cidade.
<b>E</b>	A escola está inserida num bairro residencial de segmentos das classes populares. É composta, em grande parte, por famílias de renda baixa, poucas com alguma aquisição. A clientela é formada por alunos residentes em cinco bairros próximos à escola.

Fonte: PPPs das escolas da rede de ensino de Corumbá-MS. Dados trabalhados pela autora.

**Quadro 19: Clientela nos projetos político-pedagógicos das escolas F, G, H, I, J.**

Escolas	Caracterização da clientela
<b>F</b>	A escola está inserida num bairro central e residencial da cidade e atende a crianças, jovens e adultos oriundos de quatro bairros próximos e até da cidade de Puerto Suarez – Bolívia, na maioria, famílias de baixa renda. As crianças, jovens e adultos da comunidade são predominantemente filhos de trabalhadores; a maior parte dos alunos reside no centro da cidade, tendo as seguintes características: a idade dos pais predomina entre 20 e 40 anos; as famílias têm escolaridade entre a 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, algumas cursaram Ensino Médio e Ensino Superior; em relação à religião, predomina a católica; os pais trabalham como autônomos, funcionários públicos e empresas privadas; as mães, em sua maioria são domésticas; são famílias com três ou mais filhos.
<b>G</b>	Como a escola está situada no Jardim dos Estados, bairro de pessoas menos favorecidas, de baixa renda, algumas dependem de Bolsa Família e outros benefícios oriundos do Governo Federal, Estadual e Municipal.
<b>H</b>	A clientela é predominantemente constituída de filhos de pescadores. A comunidade apresenta baixo poder aquisitivo, a maioria dos moradores é semi-analfabeta; raros são os casos de pais que possuem o Ensino Fundamental completo. As crianças e os adolescentes estão propensos à possibilidade de desenvolver vícios, já que o bairro é considerado zona de risco devido à presença e à proliferação de drogas.
<b>I</b>	A escola está inserida numa comunidade composta, na sua grande maioria, por pessoas pertencentes à classe econômica de média e baixa renda, com uma renda familiar entre um a dois salários mínimos. Os pais exercem diferentes profissões como pedreiros, domésticas, dona de casa, catadores de materiais recicláveis, mecânicos, ajudantes de serviços gerais, diaristas, padeiros, autônomos, funcionários

<sup>50</sup> Termo utilizado conforme os projetos político-pedagógicos.

	públicos, feirantes. Existem também pessoas desempregadas e aposentadas. Em sua maioria as famílias são compostas de pai, mãe, filhos. Mas também existem famílias em que as crianças moram com as avós, com tios ou somente com a mãe ou o pai. A maior parte das famílias tem mais de quatro filhos. Poucas são as famílias que têm portadores de necessidades especiais.
<b>J</b>	Os alunos da escola são oriundos, em sua maioria considerável, de pessoas pertencentes a famílias assalariadas, com baixa renda, crianças em situação de risco. A carência material e afetiva é a tônica predominante.

Fonte: PPPs das escolas da rede de ensino de Corumbá-MS. Dados trabalhados pela autora.

**Quadro 20: Clientela nos projetos político-pedagógicos das escolas K, L, M, N, O**

<b>Escolas</b>	<b>Caracterização da clientela</b>
<b>K</b>	Não possui a caracterização da comunidade escolar.
<b>L</b>	A escola atende atualmente a cerca de dez bairros. Sua comunidade interna abrange filhos de assalariados, pensionistas, militares, professores, bolsistas do Governo Federal, mecânicos, diaristas, pedreiros, pintores, desempregados, mineiros, varejistas, atacadistas e outros.
<b>M</b>	A escola está inserida num bairro central e residencial da cidade e atende a crianças, jovens e adultos oriundos de quatro bairros próximos e até da cidade de Puerto Suarez – Bolívia. Na maioria das vezes são famílias de baixa renda. As crianças, jovens e adultos dessa comunidade são predominantemente filhos de trabalhadores. A maior parte dos alunos reside no centro da cidade, tendo as seguintes características: a idade dos pais predomina entre 20 e 40 anos; as famílias têm escolaridade entre a 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, algumas cursaram Ensino Médio completo; em relação à religião, predominam a católica e a evangélica; os pais trabalham como autônomos funcionários públicos e em empresas privadas; as mães, em sua maioria, são domésticas; são famílias com três ou quatro filhos.
<b>N</b>	A escola atende a uma clientela diversificada e reside em vários bairros da cidade. A maioria dos alunos pertence à classe menos favorecida da sociedade, por isso possui pouco acesso às atividades esportivas, artísticas, culturais e de lazer.
<b>O</b>	A clientela é composta, na sua grande maioria, por alunos oriundos de famílias de baixa renda. Os pais exercem as funções de empregadas domésticas, balconistas, recepcionistas, diaristas. É grande o número de pessoas desempregadas.

Fonte: PPPs das escolas da rede de ensino de Corumbá-MS. Dados trabalhados pela autora.

Nos projetos político-pedagógicos das escolas de Rede Municipal de Ensino de Corumbá (MS), elegemos a **caracterização da clientela, currículo e avaliação** como centrais para a nossa análise, porque traduzem o compromisso da escola, de acordo com os documentos reguladores<sup>51</sup>, como garantia da viabilização do processo de inclusão, através da flexibilização curricular. Esses três aspectos colaboraram para a nossa reflexão sobre as contradições internas, omissões, intenções dos Projetos político-pedagógicos das escolas da Rede Municipal de Ensino.

A) A **caracterização da clientela** - presente em 14 dos 15 Projetos político-pedagógicos, este aspecto possibilita a identificação da comunidade escolar: quem são os alunos, quem são os seus pais, onde vivem e como vivem, o que pensam, e o diagnóstico concreto da realidade escolar. O bairro, a família, a escolaridade dos pais, as condições socioeconômica, seus valores e cultura, são dados essenciais para que a

<sup>51</sup> - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares (1998); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001); Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (2007); Política Municipal de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Plano Municipal de Educação (2009).

unidade escolar possa organizar o seu trabalho pedagógico, em busca da melhoria da qualidade do ensino.

Com base nessas informações, a escola concebe a organização do seu projeto educativo, uma vez que, conhecendo os seus alunos, estabelece uma relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão da totalidade. Essas informações desempenham um importante papel, para que a escola tenha clareza da sua finalidade, ou seja, para que possa refletir sobre a sua ação educativa e seus objetivos.

Dessa forma, a escola constrói um processo educativo coletivo, envolvendo os professores, pais, alunos, diretores e coordenadores. Daí a importância de se estabelecerem condições propícias para a construção do seu projeto educativo. Segundo Bussmann (1995, p. 41): “O mundo da educação diz respeito às pessoas e ao seu contexto sociocultural, aos sujeitos, aos acontecimentos, aos conflitos de liberdade e de decisão e às condições de vida, tanto em plano individual como coletivo”.

A atenção à especificidade da escola reflete o seu compromisso político e pedagógico que se desenha na caracterização da clientela, que é a comunidade escolar. Observamos que as escolas retratam a sua comunidade escolar privilegiando algumas características que, às vezes, se assemelham e, em outras, se diferenciam, tais como: “renda”, “escolarização”, “ocupação”. Algumas escolas, além dessas características, acrescentaram outras: “crianças e adolescentes propensos a possibilidades de desenvolver vícios”, “a comunidade escolar está centrada na pluralidade cultural” e “alunos vindo da fronteira, da cidade de Puerto Suarez – Bolívia”. Apenas a escola K não identificou no seu PPP a comunidade escolar. A semelhança de aspectos registrados chega ao máximo entre as escolas F e M, que apresentam exatamente o mesmo texto nesse item.

Outro aspecto que chama a atenção na caracterização da clientela é a semelhança nos registros: a maioria dos alunos pertence à classe social mais baixa, que é o perfil da escola pública brasileira e que, em Corumbá, não foge à regra. O foco na população de baixa renda que frequenta a escola pública sempre esteve associado ao fracasso escolar. A análise aprofundada sobre o fracasso escolar foge ao escopo deste trabalho, mas é um espectro que ronda também os alunos com deficiências. Pesquisas como as de Patto (1993), Contini (1988), Tiballi (1998) e Pereira (2004) procuraram mudar o eixo da discussão sobre o fracasso escolar, empenhando-se em desvelar como são construídas e consolidadas as ideias de desvalorização e os processos em relação aos representantes

da classe trabalhadora, muitas vezes legitimadas sob um discurso cientificista. Colaborando com essa discussão. Moysés (2001, p. 56) explica que:

A expansão quantitativa da escola brasileira, ocorrida fundamentalmente a partir da década de 1960, tem sido apontada como um dos principais fatores dos índices de fracasso escolar; para alguns, o problema central teria sido a abertura da escola às crianças das classes populares, o que significa atribuir às crianças a responsabilidade pelo fracasso da escola; para outros, a análise é mais elaborada, centrando-se na expansão apenas de vagas, de escolas, sem a qualidade necessária.

Ainda Moysés (2001, p. 61):

Em contraste, negando o mundo real, persiste a fala de muitos, autoridades governamentais e profissionais, deslocando o eixo de análise, dando visibilidade à criança e a invisibilidade à escola; tem-se, muitas vezes, a impressão de que a escola brasileira seria vítima de uma clientela inadequada.

Assim, o fracasso escolar é uma questão política, coletiva e não individual, ou seja, o problema é da escola, e não da criança. Ao classificar a clientela escolar sublinhando a pobreza e a falta de escolaridade das famílias, parece que se acredita que um fator seja determinante, ou a causa, de outro fator, de modo linear e constante, independente das condições em que ocorre o fenômeno, como se o fenômeno pudesse acontecer isolado de tudo, Moysés (2001, p. 38) esclarece que:

Não se pode ignorar que em plena virada do século, existem crianças cujas condições concretas de vida estão mais distantes dos benefícios produzidos pelo desenvolvimento científico e tecnológicos atuais do que outras que viveram há décadas. O que não significa que sejam menos inteligentes, apenas apresentam um desenvolvimento cognitivo conformado por suas necessidades e possibilidades concretas, pelo bloqueio de seu acesso aos bens culturais.

A concepção determinista de mundo e de ciência é clara; traz em si, de modo inerente, uma rigidez acerca das relações de causa e efeito que não mais se sustenta nos dias de hoje. Portanto,

Ao assumir que as expressões das classes sociais privilegiadas são as superiores, as corretas, o que se está assumindo é uma determinada concepção de sociedade e de homem, fundada na desigualdade e no

poder, em que alguns homens são superiores a outros, algumas raças são superiores a outras (MOYSÉS, 2001, p. 41).

Nesse contexto, as condições concretas de vida dos alunos aparecem como barreira imposta, cultural e politicamente, às possibilidades de desenvolvimento. Não se apontam modos de enfrentamento e superação à pobreza e a falta de escolarização dos pais são transformadas em mais uma justificativa para a desigualdade social. Embora as origens sociais semelhantes tendam a produzir efeitos sociais similares, parece que foram desconsideradas as formas como os diferentes sujeitos incorporam essa tradição cultural, a sua trajetória, suas relações sociais construídas junto à família, ao meio social e à própria escola, sua forma única e singular.

Outro ponto importante nesse documento, ao analisarmos as caracterizações da comunidade escolar das escolas da Rede Municipal de Corumbá, foi a ausência de alunos com deficiência. Não há registro de crianças com necessidades educacionais especiais, salvo por uma observação na escola “T”: “poucas são as famílias que têm portadores de necessidades especiais”. Para verificação dessa situação, levantamos o número de alunos com necessidades educacionais matriculados nas escolas.

Conhecer a realidade em que vivem os alunos da escola, sua história de vida, ou seja, conhecer além dos seus portões significa buscar compreender que expectativas a comunidade em geral têm em relação à escola é também reconhecer que os agentes (alunos, professores e pais) dessa comunidade podem contribuir para melhorar a prática educacional.

**Tabela 01 - Quantitativos de alunos com deficiências nas escolas da rede no período de 2001 a 2008.**

ESCOLA	Nº <sup>52</sup> deficientes 2001	Nº deficientes 2002	Nº deficientes 2003	Nº deficientes 2004	Nº deficientes 2005	Nº deficientes 2006	Nº deficientes 2007	Nº deficientes 2008
A	0	0	0	0	0	01 s/diagnóstico <sup>53</sup>	01 s/diagnóstico	01 s/diagnóstico
B	0	0	0	0	01 - SD	01 - SD	01 - SD	01 - SD 01 - DM
C	0	01-DM	01-DM	01- DM	01-DM 01 - SD	01-DM 01 - SD 01- Surdo	01-DM 01 - SD 01- Surdo	01-DM 01 - SD 01 - Surdo
D	0	0	0	0	0	0	0	0
E	01-DF	01-DF	01-DA 01-DF	01-DA 01-DV	01-DA 01-DV	01- DA 01-DV	01-DA 01- DV	01-DA 02-DV

<sup>52</sup> Dados fornecidos pelas secretarias das escolas, através da ficha de requerimento de matrícula dos alunos com NEE. Nesse documento foi possível averiguar o ano em que o aluno entrou na escola e se foi transferido, qual escola de origem e o tipo de deficiência.

<sup>53</sup> Esses alunos são identificados pela escola como deficientes, mas não consta em suas pastas nenhum laudo médico. Diferenciam-se dos demais, que possuem em suas pastas diagnósticos, laudos e avaliações identificando as deficiências.

				01-DF	01-DF	01-DF	01-DF	01-DF
<b>F</b>	0	0	0	0	01-DM	02-DM	02-DM	02-DM 01-BAIXA VISÃO
<b>G</b>	0	0	01-CEGO 01-DF	02-DF	01-DM 01-CEGO 02-DF	01-DM 01-CEGO 02-DF	01-DM 01-CEGO 02-DF	01-DM 01-CEGO 02-DF
<b>H</b>	0	0	0	0	01-SD	01-SD	01-SD	01-SD
<b>I</b>	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>J</b>	0	01-DM	01-DM	01-DM	02-DM 01-DA	02-DM 01-DA 01-PC	02-DM 01-DF 01-DA 01-PC	01-DF 03-DM 01-DV 01-DA 01-PC
<b>K</b>	0	0	01-DM	02-DM	02-DM 01-DV	02-DM 01-DV	02-DM 01-DV	01-DM
<b>L</b>	0	0	0	0	02-DM 02-DA 01-BAIXA VISÃO	02-DM 02-DA 01-BAIXA VISÃO	01-DM 02-DA 01-BAIXA VISÃO 01-CEGO	01-DM 02-DA 01-BAIXA VISÃO 01-CEGO
<b>M</b>	01-DA 02-DM	02-DA 03-DM 01-DV	02-DA 03-DM 01-DV	03-DA 03-DM 01-DV	04-DA 03-DM 01-DV	05-DA 03-DM 01-DV	07-DA 02-DV 04-DM	08-DA 02-DV 05-DM
<b>N</b>	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>O</b>	0	0	0	0	0	0	0	02- TGD 02-DA 01-Dmult. 01 - DF

**Fonte:** Ficha de requerimento de matrícula dos alunos com NEE das escolas. DA: Deficiência auditiva; DM: Deficiência Mental; DF: Deficiência Física; PC: Paralisia Cerebral; SD: Síndrome de Down; Dmult: Deficiência Múltipla; TGD: Transtorno Global de Desenvolvimento; SD: Sem diagnóstico.

Numericamente e, de fato, eles existem e estão matriculados no ensino regular da rede municipal de Corumbá, como comprova a tabela acima. No entanto a invisibilidade desses alunos, constatada nos PPPs, não é um fato isolado, como mostra a tabela 02.

**Tabela 02 - Matrículas de alunos no Ensino Fundamental e de alunos com deficiências de 2001 a 2008 no município de Corumbá - MS**

Ano	Total de alunos matriculados no Ensino Fundamental no município de Corumbá-MS - dados do INEP	Total de alunos matriculados no Ensino Fundamental com deficiências segundo o INEP, nas escolas municipais da zona urbana	Total de alunos matriculados no Ensino Fundamental com deficiências, pesquisados nas escolas pela autora
<b>2001</b>	6.325	0	04
<b>2002</b>	6.680	0	09
<b>2003</b>	6.271	0	13
<b>2004</b>	6.483	34	16
<b>2005</b>	6.979	79	31
<b>2006</b>	7.048	55	36
<b>2007</b>	8.371	38	41
<b>2008</b>	8.157	135	52

**Fonte:** <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Matricula/censoescolar>. Acesso: 05/05/2010.

Chamamos a atenção, nessa tabela, para a terceira e quarta colunas, onde consta o quantitativo de alunos com deficiência matriculados na rede municipal de Ensino de Corumbá-MS. Nos anos de 2001 a 2003, esses alunos não aparecem nos dados do INEP, só aparecem a partir de 2004 a 2008, que diferenciam dos dados coletados pela autora *in loco*.

Dados imprecisos parecem ser recorrentes, a respeito do quantitativo de alunos com deficiência inseridos no ensino regular no município. Segundo os dados do INEP, nesses anos em que não aparece o quantitativo do município de Corumbá é porque estão matriculados nas escolas particulares (instituições) e nas escolas estaduais. Já a ausência desses alunos nos anos de 2001 a 2003 na rede municipal de ensino contradiz com os dados coletados *in loco*. Mesmo nos anos em que aparecem esses alunos tanto nos dados do INEP quanto nos coletados *in loco*, há diferenças de quantidade.

Nos quadros 21, 22 e 23, destacamos, na primeira coluna, as escolas; na segunda, as orientações sobre o currículo; na terceira, as orientações sobre as avaliações. Todos esses dados foram retirados dos Projetos político-pedagógicos.

**Quadro 21- Orientações sobre currículo e avaliação nos Projetos político-pedagógicos das escolas A, B, C, D, E**

<b>Escola</b>	<b>Currículo</b>	<b>Avaliação</b>
<b>A</b>	Instrução: será levada em consideração a realidade de cada <i>patologia</i> , sendo em comum acordo, pelos profissionais envolvidos, a determinação do <i>método</i> de atuação em sala de aula; A caracterização e a classificação do aluno com necessidades especiais se fazem essenciais para definir a <i>metodologia curricular</i> e, como consequência, o seu <i>processo educativo</i> ; o <i>trabalho pedagógicos</i> desenvolver-se-á no âmbito escolar, dentro e fora da sala de aula, através das relações sociais, em que todo conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, cujos alunos têm um papel ativo e compartilhado.	Contínua, sistemática e integral, ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem, observando-se o comportamento do aluno nos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor, através de diferentes técnicas e instrumentos.
<b>B</b>	A mesma instrução da escola <b>A</b>	A mesma instrução da escola <b>A</b>
<b>C</b>	Não consta nenhuma instrução sobre currículo flexível ou adaptado.	Não consta nenhuma observação.

<b>D</b>	A mesma instrução da escola <b>A</b>	A mesma instrução da escola <b>A</b>
<b>E</b>	A mesma instrução da escola <b>A</b>	A mesma instrução da escola <b>A</b>

Fonte: PPPs das escolas de Corumbá/MS. Dados trabalhados pela autora.

**Quadro 22 - Orientações sobre currículo e avaliação nos Projetos político-pedagógicos das escolas F, G, H, I J**

<b>Escolas</b>	<b>Currículo</b>	<b>Avaliação</b>
<b>F</b>	A mesma instrução da escola <b>A</b>	A mesma instrução da escola <b>A</b>
<b>G</b>	A mesma instrução da escola <b>A</b>	A mesma instrução da escola <b>A</b>
<b>H</b>	A mesma instrução da escola <b>A</b>	A mesma instrução da escola <b>A</b>
<b>I</b>	A mesma instrução da escola <b>A</b>	A mesma instrução da escola <b>A</b>
<b>J</b>	A mesma instrução da escola <b>A</b>	A mesma instrução da escola <b>A</b>

Fonte: PPPs das escolas de Corumbá/MS. Dados trabalhados pela autora.

**Quadro 23 - Orientações sobre currículo e avaliação nos Projetos político-pedagógicos das escolas K, L, M, N, O**

<b>Escolas</b>	<b>Currículo</b>	<b>Avaliação</b>
<b>K</b>	A mesma instrução da escola <b>A</b>	A mesma instrução da escola <b>A</b>
<b>L</b>	A mesma instrução da escola <b>A</b>	A mesma instrução da escola <b>A</b>
<b>M</b>	A mesma instrução da escola <b>A</b>	A mesma instrução da escola <b>A</b>
<b>N</b>	A mesma instrução da escola <b>A</b>	A mesma instrução da escola <b>A</b>
<b>O</b>	A mesma instrução da escola <b>A</b>	A mesma instrução da escola <b>A</b>

.Fonte: PPPs das escolas de Corumbá/MS. Dados trabalhados pela autora.

B) **Currículo** - para a análise deste aspecto, procuramos nos Projetos político-pedagógicos trechos que abordavam a questão do currículo flexível e da adaptação curricular. Como esses termos não foram identificados nos Projetos, buscamos identificar como tratam o trabalho pedagógico proposto, considerando a diversidade. Recortamos o trecho comum em 14 escolas que orientam:

**Será levada em consideração a realidade de cada patologia**, sendo em comum acordo, pelos profissionais envolvidos, a determinação do método de atuação em sala de aula; a caracterização e **classificação** do aluno com necessidades especiais se fazem necessários para definir a metodologia curricular e como consequência, o seu processo educativo; o trabalho pedagógico se desenvolverá no âmbito escolar dentro e fora a sala de aula, através das relações sociais, no qual todo conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, sendo que os alunos têm um papel ativo e compartilhado. (Trecho comum às escolas A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, N, e O).

Embora os Projetos político-pedagógicos não tragam um item específico sobre currículo flexível ou adaptação curricular, em nosso entendimento esse pequeno trecho aborda esses aspectos, ao propor um processo educativo e uma metodologia curricular, considerando a realidade de cada patologia.

Destaque-se o trecho que diz “a realidade de cada patologia”. Tal concepção sugere alunos genéricos e abstratos, cujas vidas, não apenas a vida da escola, mas de tudo que as envolve para que possam se tornar alunos concretos, foram postas à margem. A identificação desses alunos pela patologia suscita preconceito, estigma, rótulo, bastante combatidos nos discursos oficiais. Segundo Moysés (2001, p. 46):

O processo de patologização é duplamente perverso: rotula de doentes crianças normais, por outro lado, ocupa com tal intensidade os espaços, de discursos, propostas, atendimentos e até de preocupações, que desaloja desses espaços aquelas crianças que deveriam ser os legítimos ocupantes. Expropriadas de seu lugar, permanecem à margem das ações concretas das políticas públicas.

A autora refere-se à patologização dos alunos sem deficiência, mas esse estigma também acompanha os alunos com deficiência, em detrimento das suas possibilidades de aprendizagem. Essa marca parece moldar a relação entre os alunos com deficiência e a escola. Nessa concepção medicalizada, destacam-se as causas de ordem biológica, para justificar a não aprendizagem. Todo procedimento pedagógico para que esses alunos sejam atendidos em sua especificidade fica condicionado à sua patologia. Moysés (2001, p. 39) acrescenta:

A barreira imposta, cultural e politicamente, às possibilidades de desenvolvimento de crianças é que deve se objeto de análise, na busca de enfrentamento e superação e não o seu produto – a diferença construída entre crianças- transformando em mais uma justificativa para a desigualdade social. A desigualdade, as diferenças de possibilidades de pensamento, a barreiras imposta enfim, não são fenômenos naturais, não pertencem ao mundo da natureza, mas ao dos homens.

A questão do currículo voltado para os alunos com deficiência, que é o foco de atenção neste trabalho, parece ser um dos aspectos menos considerados pelas escolas. Quando considerado, aparece de forma inadequada.

Pensávamos encontrar nos Projetos político-pedagógicos atenção especial aos alunos com deficiências. No entanto, encontramos apenas uma abordagem restrita e ainda de modo idêntico em todos os projetos analisados. Essa pouca atenção ao currículo desconsidera a sua importância como um elemento constitutivo da organização escolar. Segundo Veiga, 1995, p. 27: “O currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado”.

Considerando que a questão sobre a flexibilidade curricular sustenta as políticas de inclusão educacional de alunos com deficiência, vários estudiosos da Educação Especial debruçam-se sobre esse fenômeno: Leite (1999); TAVARES SILVA (2008); Mantoan (2003), entre outros. Como lembra TAVARES SILVA (2008, p. 182):

Existe uma situação bastante conhecida no universo da escolarização dos deficientes que consiste na organização de estratégias e procedimentos que, segundo grande parte da literatura especializada e de propostas de ação pedagógica, têm por objetivo assegurar que o processo de ensino e aprendizado ocorra com qualidade, considerando-se suas limitações.

Apesar da ênfase dos documentos orientadores sobre a questão curricular, flexibilidade e adaptação como condições inerentes para o acesso à escolaridade dos alunos com deficiência, esse aspecto não consta de maneira clara e objetiva nos Projetos político-pedagógicos das escolas pesquisadas. Talvez essa questão sobre flexibilidade curricular fique apenas a cargo do professor, sem envolvimento da escola como um todo. Góes (2007) ressalta que a escola corre o risco de tornar a presença dos alunos com deficiência como acessória, sem afetar o projeto da escola, o que se reflete na realização de pequenos ajustes aos alunos e na atribuição dessa responsabilidade quase exclusivamente ao professor.

C) **Avaliação** – a análise desse aspecto contribuiu para verificar como as escolas tratam as avaliações dos alunos com deficiência. Segundo os documentos orientadores, é indispensável suprimir o caráter classificatório das notas e das provas e substituí-las por uma visão diagnóstica da avaliação escolar.

[...] a ênfase deverá recair no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, bem como na melhoria da instituição escolar, onde a avaliação é entendida como processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e as condições da escola para responder a essas necessidades [...] (BRASIL, 2001, p. 34).

Desse modo, a compreensão acerca da avaliação precisa constar nos Projetos político-pedagógicos das escolas. O que encontramos em todos os projetos foi a avaliação definida como: “Contínua, sistemática e integral, ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem, observando-se o comportamento do aluno nos domínios

cognitivo,afetivo e psicomotor, através de diferentes técnicas e instrumentos” . Das 15 escolas, 14 tratam a avaliação da mesma forma para todos os alunos. Apenas a escola “L” traz alguns elementos diferentes na forma de avaliar: “um instrumento para medir a aquisição do conhecimento, elemento integrador, um instrumento que subsidia, investigativo, contínuo, sistemático”, mas também, apenas sobre o aluno. Nos Projetos político-pedagógicos apenas a dimensão “aluno” parece ser levada em conta. Os aspectos “pertinentes à organização escolar”, “melhoria da instituição escolar” e “condição da escola para responder a essas (do aluno) necessidades” não estão presentes.

As concepções de avaliações propostas acima consideram as especificidades dos alunos e a aprendizagem como um processo, abominando avaliações padronizadas, que elegem uma determinada forma de expressão como única, sem incluir as diversas formas de expressões. Nessa concepção de avaliação é essencial, segundo Moysés (2001, p. 42);

[...] profissionais mais competentes, conhecimentos mais sólidos e profundos sobre o desenvolvimento da criança, sobre conceito de normalidade, profissionais que não satisfaçam com visões parciais, estanques, que não tenham medo de suas próprias angústias. Profissionais que considerem que todos os homens são de fato iguais, tornados desiguais por uma sociedade dividida em classes, profissionais que compartilham o respeito por cada homem, por seus valores, por sua vida.

Essas informações requerem maior atenção e suscitam alguns questionamentos: Por que os Projetos político-pedagógicos das escolas da rede municipal de ensino de Corumbá não registram os alunos com deficiência? Por que todos os Projetos trazem o mesmo texto quando se referem às possíveis modificações curriculares para atender à diversidade? As escolas não se consideram aptas a fazer tal adaptação?

Os alunos “incluídos” continuarão a existir apenas estatisticamente nas matrículas? Esses alunos estão negados e silenciados pela escola? Maciel, Oliveira, Lobo, Maciel e Kassar (2008) apontam a “invisibilidade” desses alunos nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Corumbá (foram 14 escolas pesquisadas<sup>54</sup>);

---

<sup>54</sup> O trabalho teve como objetivo conhecer como as escolas se organizam para proporcionar o acesso ao conhecimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, que tem sido alvo constante de oferecimento de cursos de capacitação para professores pela Secretaria Municipal, inclusive através de projetos do Governo Federal. Para a realização do trabalho, foram contatadas todas as 15 escolas (

Ao voltar o olhar para os depoimentos lembramo-nos de que, em nenhum momento, falou-se em currículo ou em adaptações que devem/deveriam ser realizadas sob a responsabilidade do professor. O foco voltou-se para a estrutura física das escolas (e sua inadequação) e para o material escolar (ou a ausência dele). Ao voltar o olhar para o cotidiano das salas de aulas, *verificou-se que, muitas vezes, as aulas transcorrem como se não estivessem presentes alunos com necessidades educacionais especiais* (p. 14).

No centro dessa discussão sobre a invisibilidade dos alunos com deficiência, em contraste com todo o aparato legal aqui apresentado, buscamos estudos que sinalizam alguns caminhos de reflexão sobre esse fenômeno chamado inclusão, nas contradições da sociedade capitalista.

A lógica da sociedade do capital é que todos podem vender a sua força de trabalho- inclusive os deficientes. Todos são iguais (guardadas as devidas especificidades) e estão disponíveis no mercado, como vendedores de força de trabalho e como consumidores. A proposta de inclusão é a resposta que a escola contemporânea assume nesse contexto. Outro dado significativo é a relação custo-benefício. Educar<sup>55</sup> esses indivíduos com deficiência tem um custo menor para o governo do que mantê-los assegurados pelo resto da vida: “embora o custo da educação especial seja maior do que o da educação regular, o retorno para a sociedade é grande em termos sociais e econômicos”. (GALLAGHER, IN: INEP 1973, p.99, *apud* ARRUDA, KASSAR E SANTOS, 2006, p.111).

Essa reflexão aparece nos estudos de Frigotto (1984), que explicam a teoria do capital humano na sociedade capitalista: “A educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho. Nesse sentido é um investimento como qualquer outro” (p. 40). Diante disso, entendemos que a escola está ligada a uma ideologia política e econômica na qual se configuram as relações de poder.

Talvez esse estranhamento causado pela (in) visibilidade dos alunos com deficiência nos Projetos político-pedagógicos das escolas da rede municipal de

---

quantitativo de escolas da época, atualmente são 16 escolas na zona urbana) da rede municipal que recebem alunos com necessidades educacionais especiais em suas classes. Apenas uma optou por não participar.

<sup>55</sup> O sentido de educar, nesse momento, que dizer, nas palavras de Freitag (1986, p. 34): “Assim a escola, na medida em que qualifica os indivíduos para o trabalho, inculca-lhes certa ideologia que os faz aceitar a sua condição de classe, sujeitando-os ao mesmo tempo ao esquema de denominação vigente. Essa sujeição é, por sua vez, a condição sem a qual a própria qualificação para o trabalho seria impossível”.

Corumbá não seja apenas mais um dos elementos de distinção; parece também impor formas legítimas de seleção e de classificação dos alunos com deficiências.

Como na nossa análise nos propusemos a tratar basicamente da política educacional oficial, a conceituação de Estado e as funções a ele atribuídas têm peso fundamental. Procura-se, por um lado, a análise das políticas educacionais como fenômeno contemporâneo do Estado capitalista e, por outro, o campo alvo de sua execução, na tentativa de apreender o real movimento das forças sociais em determinado momento histórico.

Shiroma, Morais e Evangelista (2004) esclarecem que as políticas públicas, particularmente as de caráter social, são cingidas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim, não são neutras ou frutos de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo.

Por isso mesmo, uma análise das políticas sociais se obrigaria a considerar não apenas a dinâmica do movimento do capital, seus meandros e articulações, mas os antagônicos e complexos processos sociais que com ele se confrontam. Compreender o sentido de uma política pública reclamaria transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em questão (p. 9).

Diante dessas considerações apontadas, na tentativa de apreender o movimento da sociedade contemporânea em sua complexidade, no que tange à educação e, principalmente, no que diz respeito aos alunos com deficiência, atentamo-nos para esses fios invisíveis que perpassam toda uma rede de relações, que vai desde a propaganda intensiva na mídia<sup>56</sup> até as leis formuladas.

Um exemplo que podemos citar é a mudança que observamos nos documentos oficiais, no que tange aos sujeitos ‘beneficiários’ da ação inclusiva. Até recentemente eram identificados como excepcionais, cretinos, retardados, portadores de deficiências, entre outros. Hoje, esses indivíduos aparecem na categoria dos sujeitos que fazem parte ou pertencem à diversidade. Ideologicamente não estão mais excluídos; agora, fazem parte de um grupo.

Outra questão que não podemos deixar de abordar é sobre o papel que a escola cumpre nesse contexto. Segundo Saviani (1998), a escola tem limitações, mas também

---

<sup>56</sup> O que propaga a grande mídia é “Ser diferente é normal”, dentre outras chamadas.

contradições e isso faz com que a escola consiga criar possibilidades, a contra-hegemonia.

Dessa forma, a contradição é uma característica que se traduz em práticas diversas, mas que representa possibilidade de intervenção e de participação social de pessoas com necessidades educativas especiais. A escola e o processo de inclusão de sujeitos com necessidades educativas especiais seguem a lógica do mercado, mas é uma das possibilidades que os sujeitos têm de melhorar suas condições concretas de vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à escolarização de todos os alunos, inclusive os com deficiência, ganhou força a partir dos anos 1990, com a reforma educacional em âmbito nacional, com respaldado na declaração de Salamanca (1994). Em meio a essas mudanças, a escola inclusiva se apresenta e passa a disseminar a ideia de que todas as crianças, independentemente da dificuldade que possam apresentar, devem aprender juntas. Por essa proposta, fica ao encargo das escolas denominadas inclusivas reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, respeitando ritmos e estilos de aprendizagens, a fim de assegurar uma educação de qualidade a todos os alunos, indistintamente. Esse processo deve se dar por meio do currículo apropriado e das estratégias de ensino adequadas às necessidades dos alunos. No centro dessa discussão, o currículo flexível e a adaptação curricular passam a ser as palavras de ordem para o acesso à escolarização. Entrelaçam-se, ainda, diferentes apreensões e proposições, relacionadas à universalização dos direitos humanos e sociais, à democratização da educação básica, ao exercício da cidadania, à valorização da diversidade e ao reconhecimento das diferenças, e direcionadas aos grupos identificados como excluídos.

Esta dissertação contemplou dois aspectos que dizem respeito ao currículo no campo da Educação Especial, a flexibilidade e a adaptação curricular. Foram analisados 15 Projetos político-pedagógicos das 15 escolas da zona urbana da rede municipal de Corumbá-MS. Realizamos uma pesquisa fundamentada nos procedimentos da pesquisa documental, utilizando como instrumento de coletas de dados a análise documental.

Esta investigação procurou estudar como são captadas, no município de Corumbá, as orientações nacionais a respeito das proposições curriculares para a educação especial na perspectiva inclusiva em seus documentos, em especial nos Projetos político-pedagógicos de suas escolas. Dois objetivos específicos orientaram o estudo: 1) Estudar as políticas nacionais curriculares para os alunos com deficiências; 2) Estudar os documentos elaborados pela secretaria municipal de Corumbá-MS, ressaltando as indicações que regulamentam a questão curricular voltadas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Tais objetivos nortearam as reflexões aqui desenvolvidas, que levaram em conta as condições concretas dos alunos com deficiência, serviram para compreender os caminhos para que obtenham êxito ao serem incluídos no ensino regular, conforme o discurso das políticas públicas de educação disponível. Verificou-se que os conceitos de

currículo flexível e adaptação curricular permeiam os discursos relacionados à educação para os alunos com deficiência. A partir dessa constatação, o interesse da pesquisa voltou-se para os recursos oferecidos aos alunos com deficiência, conforme registrados nos Projetos político-pedagógicos das escolas, onde se esperava encontrar o currículo inclusivo como aquele que facilitasse o processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, a nossa pesquisa buscou pistas nos documentos oficiais sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades, atentando para os discursos nos documentos oficiais que regulam e normatizam o atendimento dos alunos com deficiências na rede regular de ensino. Como questionam alguns teóricos, como Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 3-4):

Quais os caminhos trilhados na busca de legitimação das reformas? Se entendermos discurso como expressão e diretriz de práticas sociais, indagamos: como seriam eles capazes de transformar as práticas que ocorrem nas instituições educacionais? Como chegam a alterar a cultura das organizações escolares, as práticas sociais que se travam em seu interior? E como podemos construir novas lentes para interpretar os textos da reforma, compreender e intervir criticamente nos rumos desta política?

Como apontam esses autores, os textos da política dão margem a diversas interpretações, carregadas de áurea autoritária e prescritiva, disseminando significados e sentidos diversos a um mesmo termo. A análise dos projetos político-pedagógico das escolas da rede municipal de Corumbá revelou algumas contradições. Considerando-se que a proposta da Educação Inclusiva expressaria uma intenção transformadora e de resistência a qualquer tipo de prática segregacionista e excludente, ela se revela frágil em sua proposição. A concepção de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular nos Projetos político-pedagógicos e nos documentos oficiais parece traduzir a ideia de um currículo homogenizador, portanto, contrário à diversidade.

A política se apresenta em alguns aspectos certo nível de compromisso com as pessoas com deficiência; em outros momentos, parece imperar a questão quantitativa de atendimento – universalização do ensino básico – mais de acordo com a política de resultados, justificando assim os compromissos assumidos internacionalmente. A história nacional da educação de pessoas com deficiência e a história da educação básica materializam o embate de várias forças sociais e econômicas, marcado por contradições.

Apesar da existência de uma legislação federal e municipal – citada e discutida neste trabalho e que normatiza a orientação curricular para os alunos com deficiência, verifica-se que, nos Projetos político-pedagógicos investigados, essa proposição é negligenciada. Verificamos que, das 15 escolas da rede, 12 possuem alunos com diferentes deficiências matriculados; no entanto, eles não estão identificados na Caracterização da Clientela dos Projetos.

Os dados apresentados nos quadros referentes aos Projetos Político-Pedagógicos indicam que o currículo, a avaliação e a caracterização da clientela, sob o ponto de vista documental, não estão adequadas à política de educação inclusiva, à medida que não se objetiva desenvolver um currículo amplo e diversificado, e não se oferecem condições de aprendizagem a todo e qualquer aluno, além não de se preverem flexibilizações e ajustes nos conteúdos curriculares.

No que tange à concepção de currículo, à caracterização da clientela e à avaliação, os documentos se apresentam de forma padronizada, o que certamente dificulta uma prática flexível voltada para a diversidade, deixando entrever que a proposta das escolas está distante de práticas que consideram a diversidade e a heterogeneidade dos alunos matriculados. Mesmo em algumas escolas que contam com o serviço de apoio especializado em suas dependências, os Projetos político-pedagógicos não mencionam nenhum tipo de apoio pedagógico especializado aos professores e alunos. Ainda alertamos para o fato de que a similaridade dos projetos mina a possibilidade desse documento significar “a essência do trabalho que a escola desenvolve no âmbito de seu contexto histórico”, conforme propõe Veiga (1995, p. 9), e impede que se registre qualquer singularidade institucional.

Legalmente, garante-se aos alunos, inclusive àqueles com deficiência, uma escola com todo o aparato estrutural e organizativo, que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento de todos. Entretanto, promulgar decretos e leis não é suficiente para que as escolas apropriem-se desses preceitos.

É preciso que a escola pública, alicerçada no princípio da autonomia e da gestão democrática, oriente práticas pedagógicas que perpassem as ações meramente burocráticas, para que possa mobilizar toda a comunidade escolar na construção de um projeto que permita a atuação dos educandos na construção de seus próprios conhecimentos, valorizando suas experiências, reconhecendo-os como sujeitos em sua totalidade, em todos os aspectos – cognitivos, sociais, políticos e culturais. Um

documento que permite essa ‘ingerência’ é o Projeto político-pedagógico, que deve registrar a possibilidade de construção da autonomia escolar, mesmo que seja relativa, como analisa Gadotti (2003).

A dificuldade para a implementação das políticas de inclusão e o movimento de reorientação curricular trazem à tona o controle do Estado. As determinações definidas pelos documentos não são neutras, pois assumem um caráter próprio dentro das intenções de quem elabora. No entanto, embora a análise dos Projetos político-pedagógicos das escolas da rede possa desnudar as contradições de seu processo de elaboração no município de Corumbá-MS, não se pode desconsiderar o avanço de garantias legais, ao lançar mão de uma proposta educativa que trouxe para o cerne da discussão a participação de todos os sujeitos imbricados nesse processo, mesmo que ainda não ultrapasse o campo legal.

A proposta de escola inclusiva, traduzida pelos documentos orientadores, sinaliza que as respostas às necessidades pedagógicas de todos os alunos devem ser realizadas no mesmo espaço (escola, sala e outros), por meio de atividades comuns, embora adaptadas, garantidas e observadas no projeto da escola. Essa atenção sobre as condições (garantias) previstas em todos os documentos orientadores para o atendimento dos alunos com deficiência, de certa forma, está considerada nos Projetos político-pedagógicos, ainda que de forma padronizada.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. D. de; SILVA, S. J. R. e GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: Pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. Ano I. Nº 1.2009. Disponível em: <http://www.rbhcs.com>. Acesso em: 23/05/2010.
- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Tradução. de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa. : Ed. Presença. São Paulo: Martins Fontes, 1985. 121p.
- ALVES, G.L. Um "novo" ensino de história, logo, um "novo" currículo? *Revista Brasileira Educação*. Vol. 13, nº. 37, janeiro/abril, 2008 ISBN 1413-2478. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em 09 de maio de 2009.
- \_\_\_\_\_. *A produção da escola pública contemporânea*. 3 ed. Campinas. SP. Autores Associados, 2005.
- ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER. Emir. (org.) *Pós neoliberalismo: As Políticas e o Estado Democrático*. 6º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1995.
- ANDRADE, S. i. *Ação Docente, Formação Continuada e Inclusão Escolar*. 2005. 205 fls. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- ANTONIO, C. A. O currículo e escolas do campo: questões político-pedagógicas em superação. *Educação*. Local: Editora. Vol. 33, nº 01, mês, 2008. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br>. Acesso em 04 de maio de 2009.
- ANTUNES, R. A. *Inclusão escolar na pré-escola: o acesso ao currículo*. 2008. 165 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo (USP). São Paulo.
- APPLE, M.W. *A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?* IN: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_. Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberais e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. *On-line: Currículo sem Fronteira*. V.1, Nº 1, janeiro/junho, 2001, p. 5-33. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 12 de maio de 2009.
- ARANHA, M. S. F. Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/ SEESP, n. 5, 2000.
- ARGENTO, H. Teorias construtivistas. Disponível em: [www.roberttexto.com/archivo5/teoria\\_construtivistahtm](http://www.roberttexto.com/archivo5/teoria_construtivistahtm). Acesso em; 12/11/2009.
- ARRUDA, E.E; KASSAR, M.C. M e SANTOS, M.M. Educação especial: o custo do atendimento de uma pessoa com necessidades educativas especiais em instituições públicas estatal e não estatal, em MS, 2004. In: Educação especial em foco: questões

contemporâneas/Celi Corrêa Neres e Samira Saad Pulchério Lancilloti, organizadoras. Campo Grande. Ed. Uniderp, 2006.

AZEVEDO, M. L. de. A educação como política pública. Autores Associados. Campinas, SP, 2001.

BAPTISTA, C. R. (org). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Editora Mediação, 2006.

BAYER, Landon. Direções do currículo: as realidades e as possibilidades dos conflitos políticos, morais e sociais. *On-line: Currículo sem Fronteira*. V.4, nº 1, janeiro/junho, 2004, p.72-100. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em 12 de maio de 2009.

BLANCO, R.; DUK, C. A integração dos alunos com necessidades especiais na região da América Latina e Caribe: situação atual e perspectivas. In: MANTOAN, M. T. E. et al. *A integração de pessoas com deficiência: contribuição para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon Editora SENAC, 1997.

BRANDÃO, C. R. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. *Lei Nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 22 de novembro 2009a.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2001b.

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

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer 17/2001, de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001d.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CBE/CEB 2001e.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, SEESP, 2008f.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília, SEESP, 2003g.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e a Valorização do Magistério, na forma prevista no artigo 60, Parágrafo 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e das outras providências, Brasília, DF, 1996 h.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 22 de novembro 2009 i.

\_\_\_\_\_. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 53p, 1994 j.

\_\_\_\_\_. *Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 03 de julho de 2008k.

\_\_\_\_\_. *Lei Nº 853, de 24 de outubro de 1989*. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 03 de julho de 2008 l.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Decenal de Educação para Todos: 1993-2003*. Brasília, DF: MEC, 1994m.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Divulgados os resultados finais do Censo Escolar. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar>. Acesso em: 16 de agosto de 2008n.

BUSSMANN, A. C. O Projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: (orgs) VEIGA. Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: *uma construção possível*, p.g 37/52. Campinas, SP. Papirus, 1995.

BUYTENDORP, A. A.B. M. Currículo em educação especial: o texto, as imagens e o acesso ao ensino. 2006. Vol.1, 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS.

CANEN, A; MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio B. (Orgs.) *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2001, p. 15-44.

CANEN, A; OLIVEIRA, Â.M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*. Vol., nº 21, dezembro, 2002, p.61-74. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 09/05/09.

CARVALHO, R.E. Adequação curricular: Um recurso para a educação inclusiva. In: Anais do III Seminário Paranaense de Educação Especial: Adaptações curriculares. [Curitiba]: SEED /PR, p. 21-36, 1998.

CHISTOFARI, A. C. *Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: trajetórias nos ciclos de formação*. 2008. Vol.1, 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação, Porto Alegre. Disponível em: <http://hdl.handle> Acesso em: 24 de abril de 2009.

CORAZZA, S.M. Currículos alternativos/oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. *Revista Brasileira de Educação*, nº 17, mai/jun/jul/ago, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 09 de maio de 2009.

CORUMBÁ/MS. \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Plano Municipal de Educação de Corumbá-MS*. Corumbá, 2007a.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Política Municipal de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Corumbá/MS, 2008b.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Diretriz curricular 1º a 5º séries*. Corumbá/MS, 2007c.

COSTA, T. A. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. *Revista Brasileira de Educação*, nº 29, agosto, 2005, p.52-62. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 09/05/2010.

CUNHA, M. C. *A descentralização da gestão da educação e a municipalização do ensino, como temas de estudos recentemente no Brasil*. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 13 de abril de 2010.

CURY. C. R. J. *Educação e Contradição*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1986

DAMAZIO, M.F. M. *Educação escolar de pessoa com surdez: uma proposta inclusiva*. 2005. Vol.1, 119 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br>. Acesso em: 27 de abril de 2009.

DIAS, G. *A dimensão política do Projeto político-pedagógico: rumo à autonomia política da escola pública*. Disponível em: <http://www.utp.br/mestradoemeduacao>. Acesso em: 03 de março de 2010.

EISNER, E. E. *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação*. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 25/09/2009.

ENUMO, S. R.F. Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*. [on-line]. Vol.11, n.3, 2005, p. 335-354. ISSN 1413-6538. 10.1590/S1413-65382005000300003. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 02/02/10.

FAIRCLOUGH. N. *Discurso e mudança social* /Norman Fairclough;Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FALLEIROS, I. Parâmetros curriculares nacionais para a Educação Básica e a construção de uma nova cidadania, p. 210/254. In: (orgs) NEVES. Lúcia Maria Wanderley. *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

FELGUEIRAS, M. L. A história da educação na relação com os saberes históricos e pedagógicos. *Revista Brasileira de Educação*. Vol.13, nº. 39, dezembro, 2008, p.483-501. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 02/09/2009.

FEREIRA e FERREIRA, M. C e; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M.C.; LAPLANE, A. F. (Orgs.). 2. ed. *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FERREIRA, J. R. Os desafios da educação escolar do aluno com deficiência mental, no âmbito do ensino regular. In MARQUEZINE, M.C. et al. (ORG.) *Inclusão*. Londrina: EDUEL, p. 133-144, 2003.

FLEITH, D. de S. Conceitos e práticas na educação de alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista Brasileira de Educação*. Vol.13, n.3, 2007, p. 479-480. ISSN 1413-6538. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 04 de maio de 2009.

FLEURI, R. M. Entre o oficial e o alternativo em propostas curriculares: para além do hibridismo. *Revista Brasileira de Educação*, nº 17, mai/jun/jul/ago, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 09 de maio de 2009.

FORQUIN, J. C. *As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa*. Educação & Sociedade. 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAG, B. *Escola, Estado & Sociedade*. São Paulo – SP Ed. Moraes, 1986.

FREITAS, L. C .de. A internalização da exclusão. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em: 20/02/2010.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

GADOTTI. M. *Escola cidadã*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, R.M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Vol.12, n.3, 2006, p. 299-316. ISSN 1413-6538. 10.1590/S1413-65382006000300002. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 12/08/2009.

\_\_\_\_\_. Discurso político sobre inclusão: questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil. 27º reunião anual da Anped 21 a 24 de novembro de 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 17/06/2010.

GARCIA, R.M.C;CAMPOS, R.F.;SHIROMA, E.O.Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricos-metodológicos para análise de documentos.Perspectiva, Florianópolis,v,23,n,02,p.427-446,jul/dez.2005.Disponível: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>.Acesso em: 12/05/2010.

GARDNER, H. *O verdadeiro o belo e o bom: os princípios básicos para uma nova educação*. Rio de Janeiro: Objetiva. 1999.

GLAT, R e OLIVEIRA, E. da S. *Adaptação Curricular*. Disponível em: <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva>. Acesso em : 04/05/09.

\_\_\_\_\_. Adaptações curriculares no contexto de uma Educação Inclusiva. In: Palestra ministrada no VI Congresso Internacional e XII Seminário Nacional do INES. Rio de Janeiro, 2007.

GOÉS, M. C. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M.C e LAPLANE, A. F. (Orgs.). *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GÓES, M.C; LAPLANE, A.L.F. (orgs.). *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GONZÁLEZ, J. A. T. Educação e diversidade – bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

GOODSON, I. F. Currículo: teoria e história. Tradução de Atílio Brunetta; revisão Revisão e tradução: Hamilton Francischetti; apresentação Apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*. Vol.12, nº. 35, agosto, 2007, p.241-252. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 05/05/09

HARVEY, D. *O Neoliberalismo: História e implicações*. Ed. Loyola. São Paulo. 2005.

HENTZ, P. *O espaço da Educação Especial na proposta curricular*. Florianópolis. 1996. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.sc.gov.br>. Acesso em 04 de maio de 2009.

HORNBURG, N; SILVA, da R. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. *Revista de Divulgação técnico-científica do ICPG*. Vol. 03 n.10- jan/jun, 2007. Disponível em: <http://PT.scribd.com/doc/520266/teorias-sobre-curriculo>. Acesso em: 12/03/2010.

ITO, Claudemira Azevedo. *Corumbá: o espaço da cidade através do tempo*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2000. Campo Grande MS.

KASSAR, M. C. M.; OLIVEIRA, A. D.; SILVA, G. A. M. *Aspectos do cotidiano escolar de alunos com deficiências incluídos nas escolas do ensino público municipal da cidade de Corumbá*. Relatório de Iniciação Científica. PIBIC, CNPq/UFMS, 2005.

\_\_\_\_\_. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, M.C e LAPLANE, A. F. (Orgs.). 2. ed. *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

LAPLANE, A L F. Notas para uma análise dos discursos sobre Inclusão Escolar. In GOÉS, M.C e; LAPLANE, A.L.F. (Orgs.). *Políticas e práticas de inclusivas*. 2 ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

LEAO, A. M.C; GARCIA, C. A. A; YOSHIURA, E. V.F. RIBEIRO, P. R. M. Inclusão do aluno com dismotria cerebral ontogenética: análise das práticas pedagógicas. *Revista*

*Brasileira de Educação*. Vol.12, n.2, 2006, p. 169-186. ISSN 1413-6538. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo> Acesso em: 04 de maio de 2009.

LEITE, C. A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. In: *Território Educativo*, nº. 07, 1999.

LENNIN, V.I. O estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução. São Paulo. Editora Expressão Popular, 2007.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, nº. 26, agosto, 2004, p.109-118. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 12/10/09

\_\_\_\_\_. Relações macro/micro na pesquisa em currículo. *Caderno de Pesquisa* [on-line]. Vol.36, n.129, 2006, p. 619-635. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://www.scielo.br>. Acesso em: 04 de maio de 2009.

LOPES, E. Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual. Dissertação de Mestrado. Vol.1 p.169. Universidade Estadual de Londrina, 2010.

MACEDO, E. Currículo e hibridismo: para politizar o conceito de cultura. *Educação em Foco*. Juiz de Fora: UFJF. Vol. 8, n.º 1- 2, p. 13-30, 2004.

\_\_\_\_\_. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira Educação*. Vol.11, nº 32, agosto, 2006, p.285-296. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 09 de maio de 2009.

\_\_\_\_\_. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteira*. V.6, n.2, jul/dez, 2006, p. 98-113. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 09/06/09.

MACIEL, A.U. ; OLIVEIRA, C.B.; LOBO, J. A.; KASSAR, M.C.M. . Diferenças na escola: que silêncio é esse? In: IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, 2008, Florianópolis. Currículo, teorias, Métodos. Florianópolis: UFSC: FAPESC, 2008. V. 1. P. 1-16.

MANTOAN, M.T. E. *Inclusão escolar: O que é?Por quê?Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MACHADO, M.P. N. *O papel do professor na construção do currículo*. 2006. Vol. 01, 181 p.; Vol. 02. 299 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Especialidade de Desenvolvimento Curricular. Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia. Braga. Portugal. Disponível em: <http://repositorium.stdum.uminho>. Acesso em 24 de abril de 2009.

MALACRIDA, P. F.; MOREIRA, L. C. Adaptações/ Adequações Curriculares no Processo de Inclusão: das Políticas Educacionais às Práticas Pedagógicas. Anais do IX Congresso Nacional de educação - EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba: PUC, p. 6600-6609, 26 a 29 de outubro de 2009.

MARINHO, M. Currículos da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol.20, nº 1, janeiro, 2007, p.163-189. ISSN 0871-9187. Disponível em: <http://www.scielo>. Acesso em: 04 de maio de 2009.

MELO, F. R. L.V. de; MARTINS, L.A. R. Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Vol.13, n.1, 2007, p. 111-130. ISSN 1413-6538. 10.1590/S1413-65382007000100008. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 04 de maio de 2009.

MELO, H. A. *O acesso curricular para alunos (as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise*. 2008. Vol.1, 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão. São Luiz. Disponível em: <http://www.tedebr.ufma.br>. Acesso em: 04/04 2009.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Boitempo, São Paulo: Boitempo.2005.

MICHELS, M. H. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. *Revista Brasileira Educação Especial*. Marília,SP. Vol.11, nº. 2, Maio/Agosto, 2005.

MINETTO, M. F. *Currículo na Educação Inclusiva: entendendo esse desafio*. Curitiba. Ed. Ibpex, 2008.

MIRANDA, T. G. *A educação especial no marco do Currículo escolar*. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br>. Acesso em: 04 de maio de 2009.

MOREIRA, A.F. B; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*. Vol., nº. 23, Agosto, 2003, p.156-168. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 09 de maio de 2009.

\_\_\_\_\_. Currículo, diferença cultural e diálogo. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 04 de maio de 2009.

\_\_\_\_\_. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. *Caderno de Pesquisa*. N.117, 2002, p. 81-101. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 04 de maio de 2009.

\_\_\_\_\_. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. *Currículo sem Fronteira*. Vol.1, nº. 1, janeiro/junho, 2001, p. 35-49. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 12 de maio de 2009.

\_\_\_\_\_; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 7-37.

NAKAYAMA, A. M. *Educação inclusiva: princípios e representação*. 2007. Vol. 1. 364 pg. Tese (Doutorado em Educação). USP – Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação. São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses>. Acesso em: 26 de abril de 2009.

MOYSÉS, M. A.A. *A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

NEIRA, M. G. *A educação física em contextos multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica*. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 12 de maio de 2009.

NEUVALD, L; GUILHERMETI, P. *As dimensões emancipatória e adaptativa do currículo a partir da teoria crítica*. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>.. Acesso em: 12 de maio de 2009.

NEVES, C. M.de C. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: (orgs) VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: *uma construção possível*, p.g 95/129. Campinas, SP. Papirus, 1995.

NEVES, L. M. W. (orgs.) *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

NORONHA, O. M. *Políticas neoliberais, conhecimento e educação*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2002.

NOVAES, M. H. Adaptação escolar: diagnóstico e orientação. Petrópolis, Vozes, 1975.

NUNES, M. L. F; RUBIO, K. *O (s) currículo (s) da educação física e a construção da identidade de seus sujeitos*. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 12/05/2009.

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

ORLANDI, E.P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6ª Ed. Editora da Unicamp. Campinas, SP. 2007.

OZGA, J. *Investigação sobre políticas educacionais*. Terreno de contestação. Coleção currículo, políticas e práticas. Porto: Porto Editora, 2000.

PACHECO, J. A; PEREIRA, N. Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. *Caderno de Pesquisa*. Vol.37, nº. 131, agosto, 2007, p.371-398. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 12/08/2009.

PADILHA, A. M. L. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo. In: GOÉS, M. C; e LAPLANE, A.L.F. (Orgs.). *Políticas e práticas de inclusivas*. 2 ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p. 94-119.

PERRELLI, M. A.de S. “Conhecimento Tradicional” e Currículo Multicultural: Notas com Base em Uma Experiência Com Estudantes Indígenas Kaiowá/Guarani. *Ciência & Educação*. Vol.14,nº3,mês,2008.

Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/cienciaeducacao>. Acesso em: 24/09/2009.

PERRENOUD, P. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Caderno de Pesquisa*, nº. 119, 2003, p. 09-27. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 12/05/2009.

PESSANHA, E. C; DANIEL, M. E. Borges; MENEGAZZO, M. A.. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, nº 27, dezembro, 2004, p. 57-69. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 04/05/2009.

PIMENTEL, S. C. (Con) Viver (com) a síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos. 2007. Vol. 1. 213 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. – Faculdade de Educação. Salvador. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br> Acesso em: 04/05/2009.

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

RAMOS, M. da P. Avaliação e adaptação curricular. Disponível em: <http://www.lis.ulusiada.pt/cursos>. Acesso em: 04/05/09.

REALI, A; NÓBREGA, H. *Adaptações Curriculares*: Reflexões sobre a prática que vimos construindo. Disponível em: <http://www.vila.com.br/>. Acesso em: 04 de maio de 2009.

REGANHAN, W. G. Recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiências: percepção de professores. 2006. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

REZENDE, F; A. M. A. Lopes; J. M. Egg. Identificação de problemas do currículo, do ensino e da aprendizagem de física e de matemática a partir do discurso de professores. *Revista Ciência & Educação*. Vol. 10, n 2, mês, 2004. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/cienciaeeducacao..> Acesso em: 30 de abril de 2009.

RIBETTO, A. Currículos praticados e redes de saberes na educação especial. *Revista Educação*. Vol. 30, nº 01, mês, 2005. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/>. Acesso em: 04 de maio de 2009.

RODRIGUES, D. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: Reflexões Conceituais e Metodológicas. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-73, 1. sem. 2003.

ROSA, M. I. T; RAMOS, T. A. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. *Revista Brasileira de Educação*. [on-line]. 2008, Vol.13, nº 39, 2008, p. 565-575. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.anped.org>. Acesso em: 09/05/2009

ROSA, M. I. P. Currículo e epistemologia. *Revista Brasileira de Educação*. Vol. 12, nº 36, 2007, p. 535-537. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 09 de maio de 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; & MOREIRA, Antônio Flávio (orgs). *Territórios Contestados – O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 82-113.

\_\_\_\_\_. J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3º ed. Porto Alegre: Artmed. Porto Alegre, 2000.

SADER, E.. (org.) *Pós-neoliberalismo: As Políticas e o Estado Democrático*. 6º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1995.

\_\_\_\_\_. *A educação para além do capital*, p. 16/18. In: MÉSZÁROS, Isteván. *Boitempo*, São Paulo: Boitempo.2005.

SANCHES, I; TEODORO, A. *Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo*. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 20, nº 2, mês, 2007, p.105-149. ISSN 0871-9187. Disponível em: <http://www.scielo>. Acesso em: 30/08/2009.

SANTOMÉ, J. T. *As culturas negadas e silenciadas do currículo*. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, R.J: Vozes, 2009. (p. 159-177).

SAVIANI, D. *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. *A nova lei da educação: LDB trajetória limites e perspectivas*. 9º ed. Campinas, SP: Autores Associados. Campinas, SP, 2004.

SAVIANI, N. *Saber Escolar, currículo e didática*. São Paulo. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1998.

SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da Exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2º edição. Petrópolis, RJ, 2001.

SENNA, E (Orgs). *Trabalho, educação e política pública*. Campo Grande, MSeD. UFMS Campo Grande, MS: UFMS, 2003.

TAVARES SILVA, Fabiany de Cássia. *O currículo como cultura da escola: os desenhos do ordenamento temporal e espacial da escola inclusiva*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes>. Acesso em: 14 de abril de 2010.

\_\_\_\_\_. *Currículo como cultura da escola: os desenhos do ordenamento temporal e espacial da escola inclusiva*. Caxambu: Reunião Anual da ANPED, 2004. GT Currículo, p. 1-15.

\_\_\_\_\_. *Faces de uma história curricular: Textos curriculares oficiais para a escolarização dos deficientes no Brasil (1979 e 1998)*. VII Congresso Luso Brasileiro de História da Educação. 2008.

\_\_\_\_\_. *As dimensões do currículo "adaptado": diversidade, escola e cultura*. Campo Grande: UFMS, 2008. Educação a Distância - Material Instrucional Curso de Extensão.

SILVA, J.dos R. J. *Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: O caso do Ensino Médio*. Educação e Sociedade. Vol. 23 nº 80. Campinas 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 12/22/2009.

SILVA, S. C. Da.; ARANHA, M.S. F. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação. Especial*. Vol.11, n.3, 2005, p. 373-394. ISSN 1413-6538. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 12/09/2009.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, S. J. R; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J.F.. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, São Leopoldo, ano. I, n.I, jul. 2009. Disponível em: <[http://www.rbhcs.com/index\\_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf](http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf)>. Acesso em: 26/05/2010.

SOUZA, J. M. Um currículo ao serviço do poder? Disponível em: <http://www3.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/40Umcurriculoaoservicodopoder.pdf>. Acesso 15/10/2010.

TEIXEIRA, B. de B. Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e autonomia escolar. ANPED 1998. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes>. Acesso em 12/11/2010.

TIERRA, P. Pantanal – A emergência do novo. *Revista Teoria e Debate*. Nº. 43. Fundação Perseu Abramo. 2000.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 20 de julho de 2009.

\_\_\_\_\_. Declaração e Programa de Ação de Viena. Documento elaborado na Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos de Viena. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/>. Acesso em: 30 de agosto de 2009.

\_\_\_\_\_. *Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 12/12/09.

VEIGA, I.P.A. *Inovações e Projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?* Caderno Cedes, Campinas, v 23,nº 61, p. 267-281, dezembro 2003.

\_\_\_\_\_. (orgs.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves (Orgs.). *Escola: espaço do Projeto político-pedagógico*. Campinas: Papyrus, 1998.

VIEIRA, J. S. Política Educacional, currículo e controle disciplinar (implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado). *Currículo sem Fronteiras*. Vol.2, n.2,

jul/Dez, 2002, p.111-136. Disponível em:  
<http://www.curriculosemfronteiras.org>..Acesso em: 24 de abril de 2009.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

XAVIER, G.do C. *O currículo e a educação inclusiva: a prática curricular e suas implicações na inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. 2008. Vol.1, 197 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Minas Gerais. Minas Gerais. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: 04/05/2009.

YOUNG, Michael F. D. *Durkheim, Vygotsky e o currículo do futuro*. *Caderno de Pesquisa*. Nº. 117, mês, 2002, p. 53-80. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo> Acesso em: 04 de maio de 2009.

## **ANEXOS**

**ANEXO I – Carta de Acordo e Termo de Referência do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, do Projeto BRA00/26-Extensão e Melhoria da Educação Especial do seu Município.**

**ANEXO I – Carta de Acordo e Termo de Referência do Programa Educação inclusiva: Direito à Diversidade, do projeto BRA00/26-Expansão e Melhoria da Educação Especial do seu Município**



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Especial  
Esplanada dos Ministérios, Bloco L  
6º andar - Gabinete - CEP: 70047-901  
Fone: (61) 2104 8651 - FAX: (61) 2104 9265

Ofício nº 55/2005 – SEESP/GAB

Brasília, 05 de setembro de 2005.

SECRETÁRIO (A) MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO:  
LIGIA MARIA BARUKI E MELO  
RUA DOUTOR GABRIEL VANDONI DE BARROS,  
01 - DOM BOSCO  
CEP: 79333-148. CORUMBÁ - MS

Senhor (a) Secretário (a),

Encaminho uma via da Carta de Acordo e Termo de Referência do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, do Projeto BRA00/026 – Expansão e Melhoria da Educação Especial do seu Município, para seu arquivo.

Atenciosamente,

*R. Fontoura*  
Renata Machado Rodrigues Fontoura  
Chefe de Gabinete  
SEESP

*08.09.05*  
*[Assinatura]*

## Anexo II – Ficha – requerimento – de matrícula dos alunos da Rede Municipal de Corumbá-MS.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ  
SECRETARIA MUNICIPAL DE PROMOÇÃO DA CIDADANIA  
SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO

### REQUERIMENTO DE MATRÍCULA

Ilmº Sr.(a) Diretor(a) da E. M de Educação Infantil e Ensino Fundamental Almirante Tamandaré -

Eu \_\_\_\_\_ (Pai ou Responsável)  
Aceitando as disposições do Registro Interno do Estabelecimento, venho requerer a V.Sª, a matrícula de \_\_\_\_\_ Estado de \_\_\_\_\_  
Nascido(a) em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ na cidade de \_\_\_\_\_  
Nacionalidade \_\_\_\_\_ Sexo: Masculino( ) Feminino( ) Cor : Parda( ) Negra( ) Branca( ) Indígena( )  
filho(a) de \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_  
Residente à \_\_\_\_\_  
Nº \_\_\_\_\_ Bairro \_\_\_\_\_ Telefone \_\_\_\_\_ Cep: \_\_\_\_\_

Série do \_\_\_\_\_, ano letivo \_\_\_\_\_  
Idade, \_\_\_\_\_, Turno \_\_\_\_\_  
Bolsa Família ( ) Sim ( ) Não  
Estadual ( ) Federal ( )  
Inglês ( ) / Espanhol ( )  
Ensino Religioso ( ) Sim ( ) Não  
NESTES TERMOS  
P.DEFERIMENTO \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Ass. do pai ou responsável  
\_\_\_\_\_  
Funcionário responsável  
( ) Defiro  
( ) Indefiro \_\_\_\_\_  
Diretor (a)

Série do \_\_\_\_\_, ano letivo \_\_\_\_\_  
Idade, \_\_\_\_\_, Turno \_\_\_\_\_  
Bolsa Família ( ) Sim ( ) Não  
Estadual ( ) Federal ( )  
Inglês ( ) / Espanhol ( )  
Ensino Religioso ( ) Sim ( ) Não  
NESTES TERMOS  
P.DEFERIMENTO \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Ass. do pai ou responsável  
\_\_\_\_\_  
Funcionário responsável  
( ) Defiro  
( ) Indefiro \_\_\_\_\_  
Diretor (a)

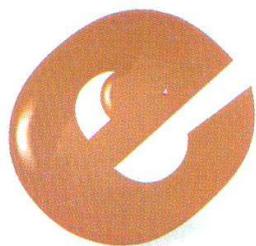
Série do \_\_\_\_\_, ano letivo \_\_\_\_\_  
Idade, \_\_\_\_\_, Turno \_\_\_\_\_  
Bolsa Família ( ) Sim ( ) Não  
Estadual ( ) Federal ( )  
Inglês ( ) / Espanhol ( )  
Ensino Religioso ( ) Sim ( ) Não  
NESTES TERMOS  
P.DEFERIMENTO \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Ass. do pai ou responsável  
\_\_\_\_\_  
Funcionário responsável  
( ) Defiro  
( ) Indefiro \_\_\_\_\_  
Diretor (a)

Série do \_\_\_\_\_, ano letivo \_\_\_\_\_  
Idade, \_\_\_\_\_, Turno \_\_\_\_\_  
Bolsa Família ( ) Sim ( ) Não  
Estadual ( ) Federal ( )  
Inglês ( ) / Espanhol ( )  
Ensino Religioso ( ) Sim ( ) Não  
NESTES TERMOS  
P.DEFERIMENTO \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Ass. do pai ou responsável  
\_\_\_\_\_  
Funcionário responsável  
( ) Defiro  
( ) Indefiro \_\_\_\_\_  
Diretor (a)

**ANEXO III – Plano Municipal de Educação de Corumbá-MS**



*Plano Municipal de Educação*



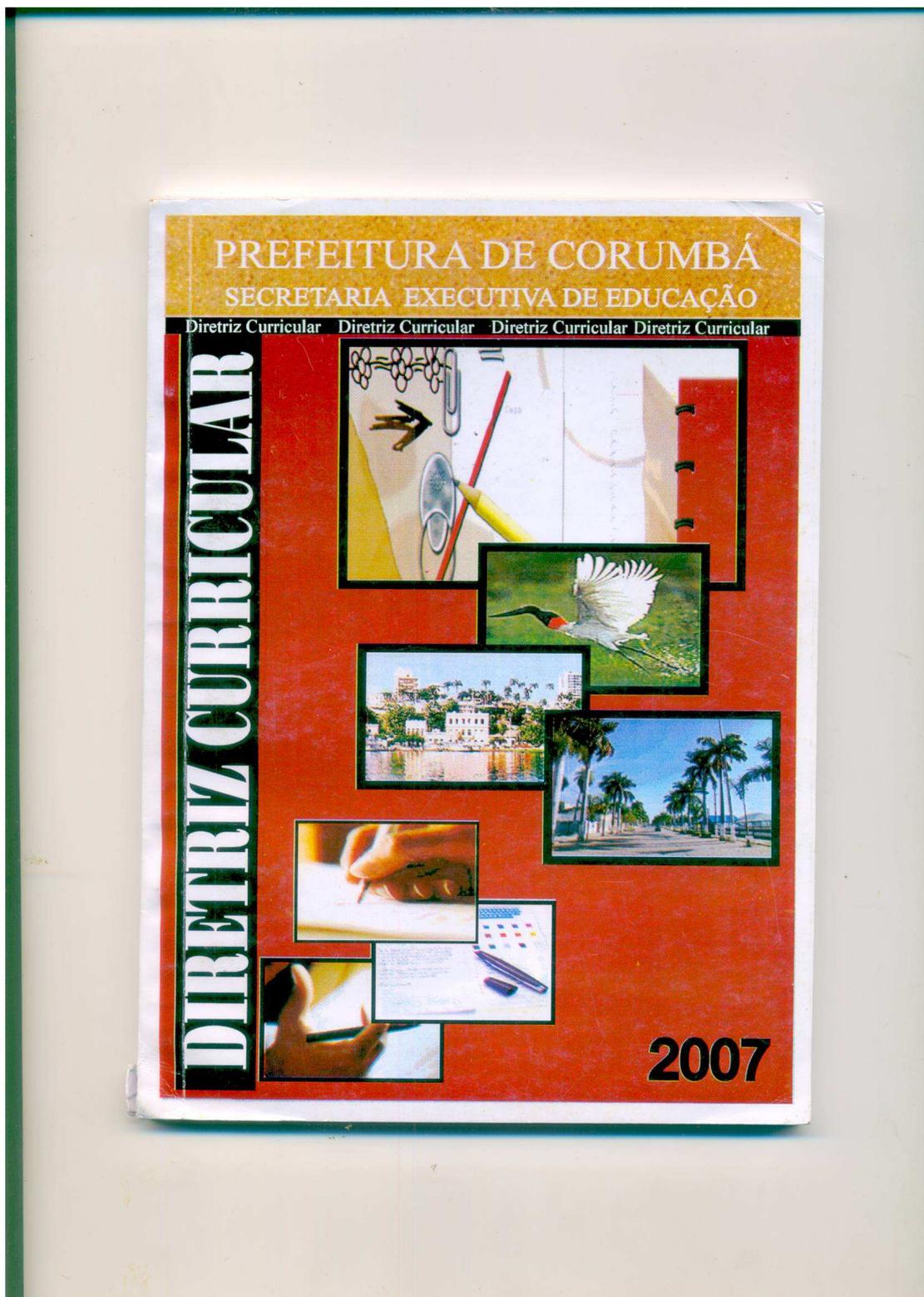
PLANO MUNICIPAL DE  
**educação**  
DE CORUMBÁ • MS



**SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO**



## ANEXO IV – Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Corumbá-MS



**ANEXO V- Política Municipal da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da Rede Municipal de Corumbá-MS.**

