

**PRÁTICAS CURRICULARES E A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL
ANOS FINAIS: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA SALA DE AULA**

 <https://doi.org/10.56238/arev6n3-036>

Data de submissão: 06/10/2024

Data de publicação: 06/11/2024

Laio Lopes

Doutorando em Educação na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (PGEDA-UFAM), mestre em Ensino pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e graduado em Pedagogia (UERJ)

E-mail: laiolopes22@gmail.com

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/0314953105981814>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3031-5762>

RESUMO

A proposta deste artigo visa analisar os dados sobre as práticas curriculares, a partir da significância das ações docentes pensadas para os estudantes com necessidades educacionais especiais e a possibilidades proporcionadas para estes estudantes no processo de escolarização no Ensino Fundamental Anos Finais. Com base da investigação sobre documentos e experiências vivenciadas no cenário campo da pesquisa, essa discussão está organizada em dois momentos: o primeiro trata das análises a partir dos documentos acessados no campo e o segundo momento trata das análises que envolvem as percepções e concepções dos professores e estudantes participantes, sobre as práticas curriculares, foco deste estudo.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Ensino Fundamental Anos Finais. Ensino Fundamental II. Educação Especial.

1 INTRODUÇÃO

As informações coletadas por intermédio de documentos e registros foram disponibilizadas pela instituição através do Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP) e do Núcleo de Atendimento a pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), setor responsável para a organização e execução de práticas de educação especial, da escola alvo da pesquisa, além do portal desta e sites oficiais do governo brasileiro.

O recorte desta análise qualitativa e descritiva compreendeu as ações organizacionais com o viés dos dados e informações que explicitem ao processo da educação especial na perspectiva da inclusão na instituição. Os contatos iniciais com o espaço do campo indicaram a necessidade de um olhar especial para as ações do NAPNE, em particular, na promoção de ações na área da inclusão escolar. Tal viés tem sua validade a partir da possibilidade de observação sobre um foco que, ao gerar dados que detalham um contexto, pode vir a ser referência para análises sobre outros casos, como apontam Bogdan e Biklen (1994) e André (2005).

Conforme a Portaria nº1887 (BRASIL, 2017), o NAPNE tem sua política orientada pelo PNE (BRASIL, 2014) pelas atribuições legais do decreto 6.571 (BRASIL, 2008) que dispõe o Atendimento Educacional Especializado, conforme o art.1 § 1º, “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes no ensino regular”. Este estudo é um recorte da dissertação intitulada: Práticas Curriculares no Ensino Fundamental II para a Escolarização de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (LOPES, 2018).

2 IMERSÃO DE UM CONTEXTO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Importante situar o espaço físico, os recursos disponibilizados e as práticas pedagógicas do NAPNE para compreendermos as especificidades deste núcleo. Localizado no prédio exclusivo ao Ensino Fundamental II no *campus*, a sala do NAPNE possui um ambiente que abriga equipamentos, mobiliários e materiais didáticos /pedagógicos para uso dos profissionais e estudantes. O manual de orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010) enumera e especifica em sala I e sala II os itens necessários para a oferta do atendimento educacional especializado. A seguir podemos analisar os itens contidos no NAPNE e que são orientados para serem disponibilizados pelo AEE, conforme programa acima mencionado.

Quadro 1. Composição de itens das Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I

EQUIPAMENTOS	SIM	NÃO	MATERIAIS DIDÁTICO/PEDAGÓGICO	SIM	NÃO
02 MICROCOMPUTADORES	X		01 MATERIAL DOURADO		X
01 LAPTOP	X		01 ESQUEMA CORPORAL		X
01 ESTABILIZADOR	X		01 BANDINHA RÍTMICA		X
01 SCANNER	X		01 MEMÓRIA DE NUMERAIS I	X	
01 IMPRESSORA LASER	X		01 TAPETE ALFABÉTICO ENCAIXADO		X
01 TECLADO COM COLMÉIA		X	01 SOFTWARE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA	X	
01 ACIONADOR DE PRESSÃO	X		01 SACOLÃO CRIATIVO MONTA TUDO		X
01 MOUSE COM ENTRADA PARA ACIONADOR	X		01 QUEBRA CABEÇAS-SEQUÊNCIA LÓGICA		X
01 LUPA ELETRÔNICA	X		01 DOMINÓ DE ASSOCIAÇÃO DE IDEIAS		X
MOBILIÁRIO	SIM	NÃO	01 DOMINÓ DE FRASES	X	
01 MESA REDONDA	X		01 DOMINÓ DE ANIMAIS EM LIBRAS		X
04 CADEIRAS	X		01 DOMINÓ DE FRUTAS EM LIBRAS		X
01 MESA PARA IMPRESORA	X		01 DOMINÓ TÁTIL	X	
01 ARMÁRIO	X		01 ALFABETO BRAILLE	X	
01 QUADRO BRANCO	X		01 KIT DE LUPAS MANUAIS		X
02 MESAS PARA COMPUTADOR	X		01 PLANO INCLINADO SUPORTE PARA LEITURA		X
02 CADEIRAS	X		01 MEMÓRIA TÁTIL	X	

Fonte: Documentos acessados na instituição

Quadro 2. Composição de itens extra das Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II

EQUIPAMENTOS E MATERIAIS DIDÁTICO/PEDAGÓGICO	SIM	NÃO
01 IMPRESSORA BRAILLE-PEQUENO PORTE	X	
01 MÁQUINA DE DATILOGRAFIA BRAILLE	X	
01 REGLETE DE MESA	X	
01 PUNÇÃO	X	
01 SOROBAN	X	
01 GUIA DE ASSINATURA	X	
01 KIT DE DESENHO GEOMÉTRICO		X
01 CALCULADORA SONORA		X

Fonte: Documentos acessados na instituição

Destaca-se que a orientação sobre os equipamentos da sala do tipo II além de contemplar os recursos da sala I, complementa equipamentos e materiais didático/pedagógico específicos para acessibilidade de estudantes com deficiências visuais.

Observou-se que as atividades oferecidas pelo NAPNE no Ensino Fundamental Anos Finais possuem uma dinâmica singular quando é pensado o uso de materiais pedagógicos/ didáticos do AEE

na formulação das suas atividades. O NAPNE promove no contraturno comum, atividades que correspondem ao currículo pertencente às disciplinas na classe comum, mas pensadas com outras estratégias que correspondam às questões da aprendizagem do público alvo do núcleo.

Essa concepção de atividades pedagógicas do NAPNE proporciona outras possibilidades de abordagem de uma temática na sala de aula ou a ampliação do tempo da atividade realizada na sala de aula. Entretanto, esta forma de atuação de ensino é problematizada quando se questiona a correspondência de atividades do AEE com a sala de aula regular (ALVES, 2006). Assim, constantemente os atendimentos do núcleo são oportunizados por atividades pensadas pelo professor do núcleo, explorando a ludicidade e a criatividade das atividades abordadas na classe comum com outras estratégias de ensino.

Figura 1. Atividade de Ciências realizada no atendimento do NAPNE



Fonte: arquivo de imagens do pesquisador

A atividade sobre conteúdo da área de ciências, acima apresentada na imagem, propôs a associação das definições de cada reino animal, classificando as características específicas dos *filos*. A dinâmica ganhou aspectos lúdicos e dada a importância da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem do núcleo, umas das responsáveis pela oficina expressa em sua fala o entendimento sobre esta estratégia: “é importante explorar o lúdico, pensar a atividade de maneira diferente da abordada pelo professor, mesmo compreendendo o desafio do professor apresentar essa proposta para 30 estudantes”. Os sentidos pertencentes a utilização do lúdico partem da escolha consciente e reflexiva do processo de aprendizagem e estas múltiplas possibilidades de atuação docente demandam conhecimento do trabalho realizado. Assim,

é fundamental que o professor tenha pleno domínio do que está propondo e, para isso, a sua formação deve proporcionar que seus conhecimentos sejam explorados através do uso do lúdico, assim como a familiarização com tal instrumento (SANT'ANNA E NASCIMENTO, 2011, p.31).

A proposta do NAPNE possui a característica de ampliar a oferta de atendimento do público alvo do AEE para contemplar as ações aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Esta proposta nasce a partir da demanda do campus em oferecer o atendimento do NAPNE no cenário atual, pois como diz Farah e Silva (2017, p. 56):

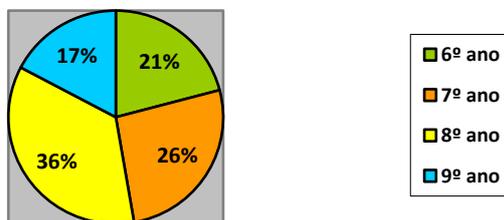
O NAPNE [...] ganhou força e possibilidade de atuação a partir da nomeação de uma coordenadora para articular as ações do núcleo e do projeto de gestão 2014/2017. Imbuída da luta por democratizar o *campus* em todas as esferas, a gestão incentivou, legitimou e aparelhou a atuação do núcleo. Do mesmo modo, a SEE destinou ao setor servidores de várias formações, que tornaram a equipe diversa e multidisciplinar.

A atuação do núcleo incorporou a filosofia do Laboratório de Aprendizagem (LA) que promove na instituição o atendimento de estudantes com dificuldades de aprendizagem e transtornos funcionais específicos, sistematizando as ações nas recuperações paralelas. Neste caso, a fala da coordenadora do núcleo (C1-AEE) explica como se efetiva a ideia da oferta de atendimentos do núcleo: “[...] a gente trouxe a ideia das oficinas do Laboratório de Aprendizagem do campus I, que seria atender quem está à margem da lei [...]”. Desta forma, a ideia de destinar oficinas a este público-alvo, a partir de ações já oferecidas no Ensino Fundamental I, será implementado pelo NAPNE também pelo motivo apontado da falta de profissionais em organizar o LA no Ensino Fundamental II.

É uma meta do setor implantar o *Laboratório de Aprendizagem*, uma experiência de sucesso nos *campi I*, quanto mais profissionais forem lotados no setor, de modo a garantir mais vagas a esse público-alvo, ampliação de modo sistemático as possibilidades de atendimento aos estudantes com dislexia, TDAH ou quaisquer transtornos ou defasagem pedagógica não diagnosticados (Ibidem, p.56).

Assim, conforme as observações no campo de estudo, o NAPNE neste campus tem a intenção de utilizar a terminologia *oficinas* para as atividades ofertadas para os demais estudantes que não são o público-alvo contemplado pela política do AEE, reservando o conceito de *atendimentos* para estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotados. Conforme dados apresentados, o núcleo contempla as ações entre atendimentos e oficinas para 110 estudantes do Ensino Fundamental II. No gráfico abaixo, observamos a distribuição dos estudantes nas séries correspondentes ao EF-II.

Gráfico 1. Estudantes atendidos pelo NAPNE-CSCII na 3ª Certificação do ano letivo de 2017

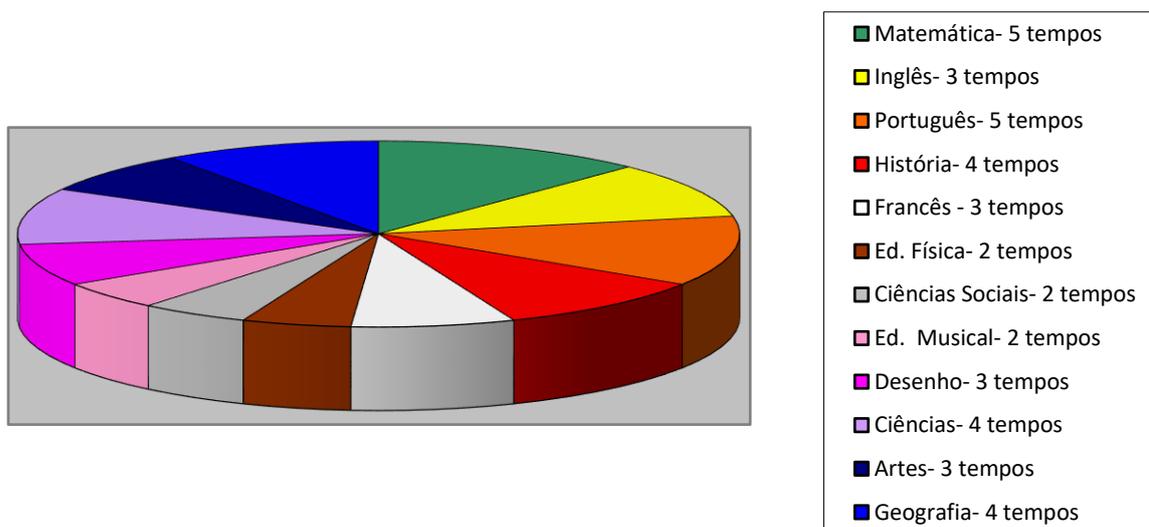


No início da 3ª Certificação do Ensino Fundamental II havia 110 estudantes distribuídos em atendimentos e oficinas ofertadas pelo núcleo. Esse dado, no decorrer das atividades do NAPNE, variou conforme a distribuição dos estudantes na organização do quadro de horários. Tendo como referência o dado inicial de 110 estudantes, foram contabilizados 23 estudantes no 6º ano (21%); 29 estudantes no 7º ano (27%); 39 estudantes no 8º ano (36%) e 19 estudantes no 9º ano (17%). Observa-se que há mais que o dobro de estudantes atendidos no 8º ano em relação ao 9º ano, expressando uma preocupação dos professores e a equipe do NAPNE referente a este ano da escolarização. Com isso, ficou evidenciada, para este estudo, a demanda sobre as questões pertencentes ao 8º ano e os aspectos curriculares desta fase de escolarização.

Ao analisar a proposta já consolidada de alguns pontos da reformulação do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) da instituição, a concepção do currículo está orientada por uma visão crítica do conhecimento escolar (BRASIL, 2017). O entendimento da criticidade curricular contida no documento é fruto da articulação dos saberes compreendidos nas disciplinas.

A organização da matriz curricular do Ensino Fundamental II é caracterizada pela segmentação das disciplinas na instituição. No 8º ano, no turno regular, são distribuídos tempos, por disciplina na semana, num total de 12 disciplinas, conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 2. Quantidade de disciplinas distribuída em tempos por semana no currículo do 8º ano¹.



Mesmo sendo exposta uma proposta de articulação dos saberes, atualmente a configuração da organização das disciplinas do currículo evidencia aspectos que demandam reflexão. A estruturação do currículo distribuído em séries e disciplinas no Ensino fundamental II pode ser um implicador da concepção do saber integrado defendido pela instituição. Pacheco (2009) alerta, neste sentido, que a hierarquização e a delimitação do saber são consideradas uma orientação cartesiana na construção curricular e ao método da instrução.

A organização do trabalho do NAPNE no Ensino Fundamental II se configura em ofertar no contraturno o conteúdo abordado nas disciplinas no turno regular com novas abordagens. Nesta perspectiva, o trabalho neste contexto escolar apresenta aspectos que se diferenciam do contexto do professor generalista do Ensino Fundamental I, como afirma a coordenadora do AEE (C-1): “o professor de matemática só vai dar aula de matemática[...] aqui temos doze realidades diferentes, doze contextos diferentes, doze ideologias diferentes quando você vai lidar no dia a dia com o estudante numa turma que precisa ser incluído”.

A reformulação do currículo escolar nesta fase de escolarização, pela instituição, projeta nas práticas do processo de ensino e aprendizagem novas possibilidades de abordagem do conhecimento. Conforme Silva (2015), o documento afirma que uma visão sócio-escolar demanda de ações que empreendam a criatividade pedagógica. A responsabilidade social das práticas curriculares de

¹ As disciplinas de História, Geografia, Artes Ciências e Desenhos tem parte da carga horária destinada aos sábados que alternam em Sábado I e II. Ou seja, as disciplinas oferecidas no Sábado I não serão disponibilizados no Sábado II.

abordagem crítica deve ser proposta ao considerar os aspectos culturais e a possibilidade do respeito a diferença entre os sujeitos.

As adequações do currículo e o diálogo com as mudanças sócio-políticas e econômicas, sob o viés da criticidade, promovem um embate com a visão do tecnicismo do conhecimento e a produção organizada das disciplinas curriculares em uma orientação positivista da educação. O contraponto da educação entre o viés crítico e o positivismo pode ser compreendido na medida em que:

A educação influenciada pelos ideais positivistas carece de incentivo ao desenvolvimento do pensamento crítico. A educação tecnicista apoiada nos ideais positivistas não deve reduzir-se apenas ao ensino técnico, mas deve preocupar-se também em buscar a razão do próprio procedimento técnico. Aceitar a ciência como o único conhecimento, como queria o positivismo, é algo reducionista que perde uma considerável parcela de conhecimento que não estão no dado, fica prejudicada tanto a criação como a dedução (ISKANDAR E LEAL, 2002, p.93).

A organização curricular e as formas de conhecimentos que se preveem em sua estruturação estão intimamente ligadas. As novas possibilidades de acesso às informações e à construção do conhecimento, com novas tecnologias num contexto globalizado são maneiras de prover as discussões em torno da proposta curricular.

Cabe uma reflexão acerca do modelo escolar existente na instituição e as discussões contidas sobre os conceitos de currículo da escola. A proposta do documento preliminar do PPPI apresenta em seu texto os conceitos de tempo e espaço como indissociáveis e imprescindíveis para se pensar na organização curricular. A discussão busca apresentar uma forma consciente de compreender as disputas que existem na construção curricular. A crença do currículo como norteador de narrativas e práticas pedagógicas das disciplinas e conteúdo é resultante de uma concepção defendida por projeto que oriente tais elementos estruturantes (SANTOMÉ, 2013).

Outra preocupação expressada no documento trata atenção sobre a proposta não se resumir a formalidades que pouco serão significativas no cotidiano escolar, para os estudantes. Assim, pensar o currículo é tido como um exercício contínuo e necessário para que o projeto educacional atenda os anseios dos estudantes e conceba o desenvolvimento da sociedade de valores equânimes.

As diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009) preconiza aspectos a serem promovidos ao público alvo da educação especial. Pensando no campo curricular, a proposta do Plano do Desenvolvimento Individualizado (PDI) pode estabelecer estratégias que favoreçam o trabalho do AEE quando se alia à elaboração de objetivos acadêmicos para estudantes-alvo da inclusão e a recursos pedagógicos que possibilitem a aprendizagem (PLETSCH; GLAT, 2013).

Ao analisar o trabalho do NAPNE, não foi observado um PDI ou Plano de Ensino Individualizado (PEI), formalizado e materializado em um documento com estratégias individualizadas. Todavia, existe a proposta de sistematização da organização de planos individualizados para o ano letivo de 2019, de acordo com a fala de T3-AEE: “[...] por conta da falta de profissional a gente ainda não conseguiu organizar [...] mas para o próximo ano é uma questão primordial”.

Além da fomentação da sala de recursos multifuncionais e do atendimento prioritário do AEE no contraturno, o documento das Diretrizes (BRASIL, 2009) orienta que haja professores para o exercício da docência do AEE, profissionais de educação e demais redes de apoio. O NAPNE atende com uma equipe multidisciplinar e conta com professores do Ensino Fundamental II, com carga horária específica para atendimentos aos estudantes-alvo do mesmo. Esta estrutura proporcionou um dinamismo positivo no atendimento aos estudantes, mas também, por revelar um significativo número de estudantes para tal proposição, foi observada a necessidade de ampliação de recursos humanos, conforme exposto pelos profissionais do NAPNE. Não obstante, ficou evidenciado que a dedicação dos profissionais proporcionou uma notabilidade do trabalho do NAPNE, no Ensino Fundamental II, em prol das práticas curriculares.

Através da análise do documento preliminar do PPP, do *campus*-alvo, a concepção de avaliação compreende e considera as condições implicativas para o desempenho do estudante, como uma ferramenta informativa para a comunidade escolar, ou seja, para “aprimorar o processo de apropriação do conhecimento pelo estudante” (LEITE; KAGER, 2009, p.111).

Observa-se que o PPP deslumbra uma integração do resultado da aprendizagem por meio do instrumento de avaliação com os professores e a equipe pedagógica. Assim, são elencadas três características de avaliação presentes na discussão: contínua, cumulativa e qualitativa. A caracterização contínua refere-se à avaliação processual, privilegiando as etapas da construção do conhecimento. A concepção cumulativa compreende a gama de informações sobre a aprendizagem e a proposta qualitativa tem o foco no desenvolvimento da aprendizagem.

O NAPNE organiza o espaço para a avaliação de cada certificação na Sala do Saber Compartilhado, destinada para os estudantes que demandam de estratégias para realizar as provas num espaço que não o da sala de aula. As avaliações são adaptadas para os estudantes atendidos pelo mesmo, realizadas pelo professor de cada disciplina em conjunto com a equipe do setor.

Outro aspecto importante é o encaminhamento a partir dos conselhos de classe de estudantes para avaliação pelo NAPNE. Neste caso, o Laboratório de Comunicação e Linguagem faz uma triagem

dos estudantes para analisar qual a necessidade das ações quais atividades seriam pertinentes para a atendê-los.

A avaliação ancorada em provas e notas foi observada na instituição como um desafio frente a visão tradicional de estabelecer conceitos avaliativos para que os estudantes alcancem a média para a aprovação. O trabalho do NAPNE é auxiliar os professores na adaptação das avaliações e a pensar em estratégias para as questões pedagógicas no Ensino Fundamental II. Dada esta interatividade os profissionais que compõem o NAPNE têm almejado mudanças nos critérios avaliativos e nas práticas curriculares para estudantes com NEE, neste contexto de escolarização, pois

O modelo tradicional da avaliação escolar define a classificação de indivíduos como a principal função do ato de avaliar. Neste sentido, o julgamento de valor visa classificar o indivíduo segundo um padrão determinado. [...] Tais práticas contribuíram para produzir muitas consequências negativas, entre elas o preconceito e o estigma. Nesta perspectiva, a avaliação classificatória pode tornar-se um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento escolar para muitos estudantes (LEITE e KAGER, 2009, p.111).

A partir do acesso aos registros documentais do último conselho de classe do ano letivo de 2017, pode-se observar e analisar alguns aspectos sobre as ações curriculares para os estudantes-alvo, em algumas disciplinas. A seguir seguem as observações realizadas sobre o estudante L, no conselho de classe:

História - Não apareceu para as aulas de Prova Final de Verificação (PFV). As questões discursivas não foram desenvolvidas pelo estudante.
Desenho: Chegava atrasado, atrapalhando sua organização na sala de aula.
Artes: O professor tentou criar outras atividades para ajudá-lo na nota, mas o estudante não entregou.
Desenho: Não sei o que podemos fazer por ele.
Ciências Sociais: Estagnou no aprendizado, ele está na sala para conviver para se sentir incluído. Até raciocina, mas pelas bordas.
Geografia: Vinha as minhas aulas, sentava na frente, mas não entendia.
Português: A ausência da mediadora faz falta para ele.
Educação Física: Esse não rendeu nada. Quase não fez as aulas. Nem sabia que tinha prova.

Na ocasião do registro acima, a representação da direção, presente no conselho, lançou questões a respeito da adaptação curricular e do desenvolvimento escolar de L. A possibilidade de integrar a nova classe do projeto Classe de Adequação Idade-Série (CAIS)² surgiu como uma possibilidade. Este encaminhamento foi ponderado pela Direção pelo fato do estudante relaciona-se bem com os colegas

² O projeto CAIS busca implantar um ambiente de aprendizagem diferenciado atendendo estudantes com histórico de distorção idade-série no processo de escolarização. O Projeto está vigente no *campus* [...] atendendo estudantes do 8º ano (estudantes com idade igual ou superior a 15 anos) e o 9º ano (estudantes com idade igual ou maior que 16 anos). Disponível em: <www.cp2.g12.br>. Acesso em: 28 jul. 2018.

da turma. A reprovação foi contestada tanto pela Direção quanto pelo NAPNE. Por fim, além da aprovação para o 9º ano, o NAPNE encaminhou a necessidade de profissional para realização da mediação escolar e a adaptação do currículo. O estudante permaneceu na turma com os mesmos colegas aprovados da turma 805. Em relação à estudante Y, foram coletadas as seguintes ponderações a respeito do seu processo de escolarização:

Desenho: Falta comprometimento. Sempre com sono, cansada e se prestando a ajudar o estudante L. Acumulou dúvidas e dificuldades. Não tem condições de fazer o 9º ano;
Geografia: Ela confessou que não estudou. Deixou questões em branco. O 8º ano é menos conceitual e mais objetivo;
Educação Física: Falta comprometimento. Não vem a aula. Quando vem, chega atrasada e sem material;
História: A aluna é preguiçosa;
Ciências: A professora parabeniza a aluna por ter conseguido uma boa nota na prova.

O NAPNE ressaltou que a aluna tem uma grande potencialidade na área da dança. A Direção posicionou-se pela aprovação da estudante considerando que as questões familiares e sua dificuldade de estar na escola, pelo fato de morar longe, a coloca em uma condição que demanda mais sensibilidade da instituição. A apresentação da habilidade artística, pelo conselho, induziu a ponderações sobre sua aprovação que foi deferida pelos professores, pois segundo estes as exigências curriculares postas para o 8º ano não possuíam um grau de importância para sua vida funcional. Neste sentido, observa-se que, para a aprovação em pauta, pouco se considerou a estruturação de ações que sistematizassem práticas curriculares para atender as demandas de aprendizagem da estudante. Mas dada a aprovação ao 9º ano houve o encaminhamento para a realização de um currículo adaptado. A estudante também foi convidada para estar no CAIS, mas a própria optou por não participar desta proposta.

Os estudantes M e A não tiveram nenhuma consideração em destaque no conselho de classe e suas aprovações para o 9º ano foram obtidas. Destaca-se que a aluna A por motivos de saúde não realizou nenhuma avaliação na 3ª certificação.

Assim, ao estabelecer contatos e observações no campo da pesquisa, as informações e vivências do trabalho desempenhado na instituição compôs um olhar especial para o 8º ano, e mais atentamente, à quantidade de estudantes atendidos pela política do AEE em uma turma específica. Com isso, a investigação segue com as análises das práticas curriculares da turma observada, na discussão seguinte.

3 O CONTEXTO DOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DA TURMA DO 8º ANO E AS ESTRATÉGIAS CURRICULARES OBSERVADAS

A escolha da turma 805 foi pensada como um prisma que reproduzisse um cenário comum encontrado em outras realidades escolares no Ensino Fundamental II. Este campo de estudo possibilitou abarcar diferentes aspectos que tangenciam a concepção de escolarização de estudantes com NEE no E F II. Após a consulta realizada com a equipe do NAPNE, constatou-se que a turma indicada possuía um número de estudantes atendidos pela política do AEE, considerado pelo núcleo, alto em relação às demais turmas e séries do EF-II. Quatro estudantes foram identificados como alvo das ações do NAPNE na turma 805.

Dentre os aspectos que nortearam a análise das práticas curriculares na instituição-alvo, foram considerados: a relação do currículo escolar na classe comum com os estudantes com NEE e as ações realizadas no contraturno pelo NAPNE, para a escolarização no contexto da educação inclusiva.

3.1 PRÁTICAS CURRICULARES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA PARA OS ESTUDANTES ALVO DO AEE: A RELAÇÃO DO CURRÍCULO NA CLASSE COMUM

Tendo como orientação a escolarização de estudantes com NEE, as práticas curriculares executadas no contexto do NAPNE e na sala de aula ganharam aspectos imprescindíveis para a análise do campo de estudo. A atuação dos professores foi observada e investigada com o propósito de compreender o contexto relevante de estratégias didáticas pensadas e realizadas no espaço escolar.

Sobre a importância da ação docente na educação inclusiva, temos como práticas curriculares diferenciadas aquelas que apontam estratégias que se adequam para um público-alvo específico identificado no processo de escolarização, com alguma demanda na aprendizagem. O cenário da instituição escolar observado sugere que a flexibilização curricular se torna relevante na perspectiva de apresentar alternativas ao currículo vigente para a classe comum. Ressalta-se que a necessidade de uma flexibilização/adequação curricular vislumbra uma reestruturação da proposta curricular para todos os estudantes (PLESCHT, 2009).

Ao considerar a prática curricular na inclusão escolar como a concretude no ato de ensino, essa conceituação oportuniza uma observância das ações individuais e coletivas e no contexto escolar. Assim, o cerne em questão está no repensar do espaço escolar para proporcionar os conteúdos curriculares que atendam as singularidades do estudante engendrando possibilidades de acesso ao conhecimento dito formal. Para Marques e Freitas (2017, p.1099), “o conhecimento aprendido e ensinado na educação formal é valorizado, tendo por isso um estatuto elevado”.

No caso específico da possibilidade de estudantes com NEE terem acesso ao conhecimento orientado a partir do currículo, é significativo para a concepção de inclusão escolar na instituição alvo do estudo entendermos qual valor designado a tais competências curriculares foram exigidos para a formação destes estudantes. Para os sujeitos-alvo da pesquisa é importante destacar que a escolarização está organizada no favorecimento de práticas de ensino diferenciadas e orientadas pelo currículo planejado para a classe comum.

Não foi identificado a reivindicação dos professores de um Plano Educacional Individualizado (PEI) ou qualquer documento que materializasse as estratégias curriculares para os estudantes com NEE pertencentes à pesquisa.

O número relevante de professores do Ensino Fundamental II do turno regular com carga horária destinada ao atendimento no NAPNE no contraturno sugere que o engajamento dos docentes para a discussão de estratégias curriculares para estudantes com NEE pode ser propiciado pela estrutura existente na instituição.

Todavia, as estratégias curriculares pensadas para cada estudante atendido pela política do AEE foram identificadas vislumbrando a permanência integral destes estudantes no turno regular nas atividades em sala de aula, concomitantemente com a temática abordada para o restante da turma. O diário de campo serviu para captar esse momento na sala de aula.

Nota do diário de campo (05/02/18):

A professora (P-3) inicia a aula pedindo para guardar o material de português e pegar o material de francês. A (P-3) informa que a aula será uma revisão para avaliação. A professora distribui uma folha de atividades e pede para o estudante L guardar o material. A professora observa uma desorganização na mesa dele. O estudante costuma deixar a mochila em cima da mesa. A professora inicia a explicação no quadro da atividade para a turma, dando atenção aos estudantes L e Y para a realização da folha de exercícios fazendo perguntas direcionada aos dois. O estudante M está desenhando em um caderno. Em seguida, a professora discute com a turma a preocupação de não deixar mochilas e casacos em cima da mesa. O estudante M obedece e em seguida remete sua atenção a folha de exercício para realizá-la. A professora faz a mediação da revisão para a dupla Y e L, os colocando ao lado de sua mesa em dupla, enquanto o restante da turma realiza a mesma atividade. As perguntas vão surgindo pelo restante da turma e a professora se desdobra para atendê-los. O estudante L pede para sair de sala e demora como de costume. A professora anda pela sala e pergunta se o estudante M está compreendendo a revisão. Neste caso, a professora busca equilibrar a atenção que necessita L e Y que estão bem ao lado de sua mesa com o restante da turma. A turma é bem dispersa e a professora chama a todo tempo a atenção para a realização de exercícios. No decorrer da aula, a professora recorda que a dupla de M não o ajudou no trabalho em grupo realizado anteriormente³. O estudante L é advertido pelo comportamento inadequado por fazer excessivas brincadeiras com Y. A prof^a procura saber se L e Y fizeram a atividade. Na correção no quadro, a (P-3) identifica que os dois estão com as respostas idênticas. Enquanto a professora atendia os demais estudantes, a Y respondeu rapidamente as questões que faltavam e o estudante L apenas copiou. A correção é realizada com o estudante M prestando atenção de sua mesa.

³ Episódio retratado pela nota de campo (15/12/2017) no *item 3.4-Instrumentos e técnicas de pesquisa*.

Foi observado na sala de aula que a professora tentou uma abordagem diferenciada na exposição da atividade ao formular de forma mais didática a explicação aos estudantes L, Y e M, alvo das ações do NAPNE, sendo L e Y identificados com NEE mais acentuadas. A proposta de colocá-los perto da sua mesa foi uma estratégia de auxiliá-los e buscar na mediação uma adequação para as especificidades na aprendizagem destes estudantes. Entretanto, essa atenção precisa ser compartilhada com o restante da turma que também apresentam a necessidade de apoio no processo de ensino e aprendizagem.

Com isso, a atenção mais direcionada que demandavam esses estudantes não conseguiu ser efetivada gerando o fato do estudante L copiar de sua dupla as respostas que faltavam para concluir o exercício. Nota-se que aluna Y que forneceu as respostas não possuía conhecimento específico para auxiliá-lo, resultando na produção de respostas diferentes da correção da professora. O estudante M que consegue acompanhar o ritmo de aprendizagem da turma demanda de mediações pontuais tal como o restante dos colegas no auxílio de alguma atividade. A estagiária⁴ que o apoiaria com mediações não esteve presente no início do ano de 2018. Em relação à estudante A, seu estado de saúde a impediu de garantir a sua assiduidade. O NAPNE apresentou como alternativa para o acesso ao conhecimento o uso do Moodle⁵ da instituição.

Para compreendermos os aspectos curriculares organizados na escola, as informações obtidas no Ensino Fundamental II evidenciam a disposição de professores e equipe do NAPNE para pensar nas adequações dos instrumentos e do conhecimento estabelecidos no currículo padronizado para a classe comum.

As disputas entre um currículo idealizado para estudantes com NEE e o currículo possível é deflagrado nas possibilidades conflitantes entre os procedimentos avaliativos da instituição e as especificidades no processo de ensino e aprendizagem, conforme a fala do (P-2): “[...] Por mais que seja interessante (adaptações curriculares), a avaliação formal é um pilar do colégio”. O que interfere nesta problematização não é o suporte para o estudante realizar uma avaliação como provas e testes, mas quais conhecimentos validados pela instituição se transformam em exigências que não se efetivam em uma aprendizagem significativa para a escolarização destes sujeitos. O documento formulado pelo MEC *Educar na diversidade* (BRASIL, 2006) conceitua a realização de uma aprendizagem significativa.

⁴ A estagiária desempenhou na turma ações concernentes ao que o NAPNE denominou mediação escolar. O NAPNE compreendeu que a estratégia deveria criar estratégias específicas para os estudantes Y e L.

⁵ O Moodle (Modular Object Oriented Distance Learning) é um software livre que disponibiliza um espaço de aprendizagem de forma colaborativa por uma comunidade virtual. A plataforma propicia formação de grupos de estudo, cursos online dentre outras funções educativas. Disponível em: <www.moodlelivre.com.br>. Acesso em: XX maio 2018. (especificar dia de acesso)

A aprendizagem significativa implica proceder a uma representação interna e pessoal dos conteúdos escolares, estabelecendo relações substantivas entre o novo conteúdo de aprendizagem e o que já se sabe. Neste processo de construção modificam-se conhecimentos e esquemas prévios e cria-se uma nova representação ou conceituação. Nesta perspectiva, a aprendizagem não é um processo linear de acumulação de conhecimentos, mas uma nova organização do conhecimento que diz respeito tanto ao “saber fazer algo” (esquemas conceituais) como o “saber o que fazer” e, ainda, como “com o que se sabe” (esquema de procedimentos) e o “saber quando utilizá-lo” (conhecimentos sobre em que situações usar o que se sabe). (BRASIL, 2006, p.172).

O planejamento prévio pensado para estudantes pertencente ao NAPNE fica na ordem da discussão no início do ano letivo com a explanação da equipe do núcleo para os professores sobre as necessidades educacionais especiais de cada estudante. Nas discussões de cada departamento, as disciplinas organizam também no início do ano letivo estratégias direcionadas para as especificidades do conhecimento abordado, tendo também a possibilidade de encontros nas reuniões pedagógicas semanais (RPS) a presença de alguém da equipe do núcleo.

Esse planejamento vai se adequando após o término de cada certificação, quando os professores reunidos em conselho de classe pensam, em conjunto com algum representante do NAPNE, as ações realizadas no período escolar avaliado e possíveis encaminhamentos de estudantes identificados com necessidades educacionais especiais. Na fala apresentada abaixo, percebe-se um avanço na postura dos professores nos conselhos de classe em relação às questões que articulam o trabalho no turno regular e as ações do NAPNE.

[...]Os nossos conselhos evoluíram muito. Eu vejo que hoje em dia, os professores têm uma visão muito mais integrada. Eles não veem o estudante mais pela nota. O estudante não representa um número só. Eu vejo que hoje em dia tem uma tendência do professor entender melhor o que o estudante apresenta, qual a melhor forma de acesso mais adequado para aquele estudante, o que aquele estudante precisa, as condições sociais que o estudante apresenta [...] Eu vejo de 2014 a 2017, uma mudança muito grande de pensamento dos nosso professores no conselho de classe e isso tem contribuído muito para o crescimento do núcleo [...] Por exemplo, por mas que o estudante não tem um laudo, se os professores em conselho de classe acharem que um estudante precisa de suporte pedagógico diferenciado, eles mesmo inserem o estudante para o NAPNE (T-5).

Ficou explícito nas observações do campo que, nas iniciativas de cada docente, a relação com o estudante e vivências escolares de sala de aula se estabelecem de forma relevante no turno regular. A estratégia do professor P-5 em propiciar momentos de recapitulação do conhecimento abordado em sala foi uma ação pensada no contexto da inclusão dos estudantes L e Y.

Eles têm um registro muito subjetivo. A ideia é, isso está sendo meio de difícil pois não estamos tendo muitas aulas, que todo o final de aula eu peço pra fazer um registro narrativo do que aconteceu, uma espécie de diário, isso ajuda. [...] Tudo isso vai ser traduzido pra linguagem, pro formato mais palatável para que eles estudem a partir deste material (P-5)

As estratégias pensadas, mesmo de forma esporádica, ganharam destaque, por exemplo, pelo planejamento de uma atividade com desafios simplificados e correspondentes com o conteúdo dado à turma. Outro fator observado foi a espontaneidade da prática docente em determinada explicação realizada de forma mais didática durante a aula ou uma adequação da atividade proposta conforme o desempenho do estudante no momento de sua realização. A proposta a seguir realizada em sala de aula pelo professor P-1 descreve uma troca de experiências com o estudante M, na atividade denominada *fotografia impressionista*:

[...] Pra fazer com ele esse trabalho de fotografia, eu com a minha câmera tive a experiência de focar com a minha mão até o ponto que ele gostaria de realizar a fotografia com a mão boa dele e ele clicaria, [...] mas isso não estava rendendo boas fotos. A gente estava tentando fazer essa parceria, mas estava frustrante o resultado para mim e para ele [...] até que em determinado momento o M me surpreendeu e ele saiu da cadeira dele e teve a ideia de fazer uma fotografia envolvendo a roda da cadeira de rodas dele. Ele pegou a cadeira, tirou a roda e me disse pra colocar a roda encostada em uma escada e essa seria a foto dele. Então ali ele me surpreendeu totalmente. Descobri que ele poderia sair da cadeira que era uma informação que eu não tinha, me surpreendeu pelo o que ele já estava conectando com o conceito da forma da foto, e que acabou com a colaboração comigo que fiz o papel de colocar a roda aonde que ele queria[...]
(P-1)

O momento acima foi proporcionado por diversos aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. O estudante M por ter atrofia muscular tinha como suporte o professor que buscava auxiliar na realização da fotografia. A ideia apresentada pelo estudante em criar uma cena inusitada com sua cadeira de rodas proporcionou uma surpresa por parte do professor, tanto pela originalidade da proposta quanto pelo fato do professor não ter tido a informação que o estudante podia sair da cadeira de rodas. Essa relação do professor com estudante, que estabelece uma rede de conhecimentos, só consegue ser realizada se houver uma horizontalização do currículo (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2006).

No decorrer do processo de escolarização observado, constatou-se que a relação do currículo do Ensino Fundamental II para o público alvo do AEE visto pelo professor provocou certa dificuldade em aproximar o conteúdo dado à turma, ao ritmo de aprendizagem de alguns estudantes. Algumas reflexões feitas pelos professores revelam aspectos sobre este contexto:

Eu acho o que a escola oferece a nível de formalidade da escola, da forma que o conteúdo é ensinado eu acho que é muito pouco sentido para alguns estudantes. Eu acho que a escola tinha que se repensar, o ensino regular[...] sendo mais democrático (P-5).
A gente caminha cada vez mais para uma reflexão, de rever o conceito de currículo, de avaliação de conteúdos porque a gente vê que todos os estudantes são diferentes, tem singularidades em suas diferenças e que na verdade se tivéssemos que fazer um currículo adaptado seria para todos (P-4). Será que esse currículo que temos hoje pra esse estudante que necessita de educação especial ele também não acaba gerando práticas que já são comuns a escola para os outros estudantes, acabam reforçando a imagem que a gente tem deles que não tem capacidade cognitiva para entender certos assuntos? (P-2).

A insatisfação desta lógica educacional presente na produção curricular e seus conhecimentos referendados se acentuam na concepção do currículo na perspectiva da educação inclusiva. Assim, a articulação do conhecimento ofertado no Ensino Fundamental II com as demandas observadas em uma NEE implica em dificuldades de acesso ao estudante pelo de nível de desafios que ascendem diante da aprovação a série/ano sequente no processo de escolarização.

Logo, o currículo que poderia ser o norteador para organizar o conhecimento pensado para especificidades do estudante é tido como uma mera convenção formal dos conteúdos que não substanciam a vida destes sujeitos. Ou seja, o currículo é visto como algo estático, com pouca margem para mudanças que interfiram na proposta educacional e na oferta do conhecimento pela instituição. Para Young (2014) o currículo dito especializado precisa fazer com que o conhecimento seja “ensinável” e “aprendível”. Esse conhecimento especializado se organiza, conforme o autor, de duas formas:

(i) Em relação às fontes disciplinares: conhecimento produzido por especialistas nas áreas de conhecimento – história, física, geografia. Os especialistas disciplinares nem sempre concordam ou acertam, e, embora seu propósito seja descobrir a verdade, às vezes são influenciados por outros fatores, além da busca da verdade. Contudo, é difícil pensar em uma fonte melhor para “o melhor conhecimento disponível” em qualquer campo. Não há país com um bom sistema educacional que não confie nos seus especialistas disciplinares como fontes do conhecimento que devem estar nos currículos. (ii) Em relação a diferentes grupos de aprendizes: todo currículo é elaborado para grupos específicos de aprendizes e tem de levar em consideração o conhecimento anterior de que estes dispõem. (YOUNG, 2014, p.199).

No campo de estudo, a análise do pertencimento do estudante com NEE ao currículo escolar perpassa as condições de aprendizagem materializadas nos desdobramentos curriculares na sala de aula, com as atividades desempenhadas no NAPNE. Estas ações de inclusão escolar são decorrentes das práticas de ensino validadas pelas vivências do cotidiano. Para compreender como ocorre a articulação do conhecimento da disciplina abordado no turno regular, para ser ensinado pelo NAPNE, a fala da professora P-6, da classe comum, explica a parceria existente com professora do NAPNE, da mesma disciplina:

A gente troca muita informação pelo Zap e pelo email [...] a gente procura programar tudo com antecedência. Então o trimestre vai começar, a gente programa tudo do trimestre. Então eu troco as informações todas com ela. Que tal fazer um estudo dirigido dia tal para tal assunto? Aí eu preparo uma coisa, ela prepara outra coisa e com uma troca de informações com o estudante a gente vai montando. [...] Eu preparo os estudos dirigidos, as aulas práticas, as provas eu mano pra ela e ela faz os acertos que são necessários e faz a parte adaptada (P-6).

O cenário apresentado sobre a comunicação entre as professoras do turno regular e do NAPNE, para a realização de adequações para estudantes com necessidades educacionais especiais, se diferencia quando a proposta do atendimento é ofertada por alguém que não faz parte do departamento da disciplina. Esse caso pode ser elucidado pela fala do T-4 que oferece uma oficina de matemática no NAPNE e integra a equipe do núcleo com o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais:

Eu tenho contato com a coordenação da disciplina, coordenação de matemática da escola, no começo do ano eu pego o planejamento deles do ano, converso muito com os estudantes também e a gente vê: o que está sendo dado na semana? o que você viu na semana passada? Qual a parte da matéria você está agora? E de acordo com isso, com o desenvolvimento do conteúdo na sala de aula, e vou trabalhando nas oficinas (T-4).

A problematização presente na narrativa dos professores, em relação à falta de formação acadêmica na área de educação inclusiva é um aspecto importante para compreensão destes sujeitos da pesquisa. Cabe compreender que existe a necessidade de colaboração entre os saberes docentes, na perspectiva de cada professor. Então, a formação de cada professor torna-se imprescindível para que essa troca de experiências e saberes com a equipe pedagógica e com outras formações possam se efetivar para a necessidade de aprendizagem de cada sujeito. Para entendermos essa realidade educacional, as expectativas dos professores em relação a capacitação do trabalho docente demanda uma reflexão que contemple o contexto escolar como um todo conforme as autoras destacam.

As políticas públicas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que virá a beneficiar, não apenas os estudantes com necessidades especiais, mas, de uma forma geral, a educação escolar como um todo (GLAT; NOGUEIRA, 2003, p. 140).

A exposição da carência de formação acadêmica na retórica quase sempre presente no discurso do docente do EF-II pode atentar em questões importantes para análise de práticas curriculares na perspectiva da inclusão escolar. O professor reivindicar uma formação mais ampla, que abranja mais formação acadêmica para a prática escolar, é algo legítimo. Todavia, tais falas podem escamotear alguns aspectos existentes no processo de ensino e aprendizagem envolvendo estudantes com NEE.

As complexidades existentes no alcance de determinado objetivo pensado na aprendizagem de sujeitos com NEE podem expor situações desafiadoras no cotidiano escolar. Os conceitos balizados no rendimento escolar, referenciado como padrão no Ensino Fundamental II, quando defrontados na condição de estudantes com NEE, são capazes de causar desapontamentos em algumas expectativas no âmbito do ensino. Por isso, é preciso situar quais condições curriculares podem implicar em

angústias por parte dos professores, nas relações do processo de ensino e aprendizagem para a inclusão escolar.

Reflexões sobre a concepção de currículo escolar, na perspectiva da educação inclusiva, obteve, na maioria das análises coletadas nos instrumentos de pesquisa, uma conexão situações vivenciadas na sala de aula. As demandas observadas na fala dos professores se relacionaram a frustrações pessoais em não realizar a efetivação de uma inclusão escolar de qualidade. Se observa que não há uma apropriação, nas falas dos professores participantes, de conceitos de adaptação ou flexibilização curricular, mas o pleito por realizar algo para atender as demandas de aprendizagem destes estudantes é, prioritariamente, a necessidade exposta pelos mesmos. O trabalho do NAPNE é tido pelos professores como um suporte imprescindível para a proposta de inclusão escolar. A carga horária destinada, pela maioria dos professores das disciplinas, para atendimentos no NAPNE no contraturno, contribui para o vínculo dos professores entre as práticas do AEE e sala de aula.

O suporte pleiteado nas falas dos docentes é orientado para as atividades realizadas para e na classe comum. Isto é, o trabalho do NAPNE abarca as demandas dos estudantes com NEE no EF-II, privilegiando o conhecimento organizado no currículo da classe comum e apresentando adaptações nos conteúdos oferecidos por cada disciplina no contraturno.

Dentre as ações mais significativas, no âmbito curricular, observadas no NAPNE, no turno regular da turma 805, foram identificadas as seguintes:

[A] Profissional desempenhando função denominada pela instituição como Mediação escolar: Com uma carga horária de 20h semanais, realizada por uma estagiária de pedagogia, orientada para proporcionar suportes pedagógicos para dois estudantes atendidos pelo núcleo, considerados com necessidades educacionais especiais significativas, em relação aos demais estudantes alvo do AEE;

[B] Avaliações adaptadas: O NAPNE disponibiliza professores de cada disciplina para realizar as adaptações das avaliações, quando necessárias, e um espaço denominado Sala do Saber Compartilhado para que os estudantes alvo do AEE tenham um local com o suporte planejado para as demandas de aprendizagem de cada estudante.

[C] Suporte pedagógico do NAPNE: Os departamentos de cada disciplina contam com a disponibilidade da equipe do NAPNE para consultas pedagógicas de atividades a serem realizadas no turno regular e com a presença de alguém da equipe do núcleo nos conselhos de classe para avaliar o rendimento na aprendizagem dos estudantes alvo do AEE, na certificação em questão.

A ação da mediação escolar, assim denominada pela instituição, caracterizou-se na atuação em sala de aula auxiliando os estudantes Y e L, conforme as demandas apresentadas em cada disciplina

no processo de aprendizagem. Para a escolha destes dois estudantes foi considerado que estes necessitavam de um suporte de ensino diferenciado no contexto da escolarização.

A prática da mediação desempenhada pela estagiária, neste caso, baseou-se no auxílio ao professor da turma para o acesso aos conteúdos e no suporte de comandos básicos para realização de atividades pelos estudantes. A seguir podemos entender uma prática considerada exitosa pela estagiária (T-6) envolvendo a prática da mediação escolar:

A matéria de Francês é bem complicada para toda a turma, mas a professora faz material adaptado [...]. A gente está na terceira certificação, já teve duas provas, e nas duas provas as notas deles foram ótimas em francês. Eles acharam que a matéria estava fácil, mas eu falei para eles que não, era porque o material estava todo adaptado e a prova era condizente com tudo que ela tinha dado. Então ela ia treinando os verbos com eles, sempre dava uma folha pra mim e outra pra eles, a gente ia descer ou fazia com eles em sala. Então ela sempre trazia coisas adaptadas aí no dia da prova foi tranquilo pra gente fazer (T-6).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se no campo de estudo que o professor da classe comum na instituição conta com suportes que buscam garantir o acesso ao conhecimento no turno regular. Entretanto, os objetivos e estratégias concernentes ao currículo pensados para os estudantes atendidos no NAPNE demandam de ações conjuntas que atendam as especificidades de cada disciplina. No cotidiano de sala de aula, a maioria das ações para pensar estratégias que atendam as singularidades dos estudantes alvo das ações do núcleo partiu da espontaneidade do professor em tentar adequar algo de forma improvisada, para a compreensão de dado conteúdo, para aos estudantes com NEE, sem uma prévia organização ou uma apropriação do currículo.

A ênfase dada às atividades pedagógicas alternativas, que favoreçam a abordagem para estudantes com NEE no contraturno, em alguns momentos, se distância da realidade observada no currículo ofertado para a classe comum. Observa-se na fala dos professores uma narrativa comum sobre a necessidade de haver flexibilização curricular para o favorecimento do processo de ensino e aprendizagem na inclusão escolar. Esta conscientização torna-se importante para o trabalho pedagógico e responsabilidade dos professores de sala de aula é traduzida em esforços que não recaem apenas para inserção social dissociada da importância pedagógica do acesso ao conhecimento.

A observação relativa ao atendimento da política do AEE ganha uma condição específica quando a oferta do atendimento é pensada pelos aspectos curriculares presentes na implantação desta ação. Observa-se que a estrutura de atendimento no contraturno é respeitada, propiciando neste tempo atividades que a priori se organizam para atender as demandas do conteúdo abordado em sala de aula com estratégia de ensino diferenciadas. O espaço destinado às atividades do NAPNE e recursos

humanos garantidos na presença de professores de cada disciplina do EF-II, em conjunto com a equipe do NAPNE, constituem um cenário singular observado e, na nossa percepção, muito vantajosa para a concretização de práticas curriculares inclusivas.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 637–651, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/BdSdmX3TsKKF3Q3X8Xf3SZw/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ANDRE, M. E. D. A. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 13.146, 6 de Julho de 2015. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). *Diário Oficial*. Brasília, DF, 06 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 04 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 6.571. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 2008. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em: 31 out. 2017

_____. Plano Nacional de educação/ PNE (Lei 13.005/2014). Brasília: Casa Civil da PR/Subchefia para assuntos Jurídicos, 2014.

_____. Ministério da Educação. NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 11/2010. Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

COLÉGIO PEDRO II. *Minuta do Projeto Político Pedagógico Institucional- PPPI*. Rio de Janeiro, 2017.

_____. Portaria nº 1887. Carga horária dos coordenadores do Napne. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: http://www.cp2.g12.br/atos_administrativos/6405-portaria-n%C2%BA-1887-carga-hor%C3%A1ria-dos-coordenadores-do-napne.html. Acesso em: 16 jun. 2018.

DUCK, C. *Educar na diversidade: material da formação docente*. 3.ed. Brasília, MEC, SEEP, 2006.

FARAH, A., SILVA; P. R. Refletindo sobre identidades e pluralidades no Colégio Pedro II: Indo além dos estereótipos. In: CERDERA, Cristiane; REIS, Bruno (org.). *Ouvi na escola: Relatos sobre gênero e Diversidade no Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro: Elite, 2017, p. 48-60.

FELÍCIO, H. M. dos; OLIVERA, R. A. A formação prática de professores no estágio curricular. *Educar em Revista*, v. 32, p. 215-232, 2008.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. A formação de professores para a Educação Inclusiva. Revista Comunicações, Piracicaba, 2003.

ISKANDAR, J. I.; LEAL, M. R. Sobre o positivismo e Educação. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 3, n.7, p. 89-94, set./dez. 2002.

LEITE, S. A. da S; KAGER, S. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. Ensaio – avaliação e políticas públicas em Educação, v.17, n.62, 109-134.

LOPES, L. Práticas Curriculares no Ensino Fundamental II para a Escolarização de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais. 2018. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Instituto de Aplicação em Fernando Rodrigues da Silveira. Cap-UERJ. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MARQUES, J. B. V; FREITAS, Denise de. Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura. Uc. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1087-1110, out./dez., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000401087>. Acesso em: 22 jun. 2018.

PACHECO, J. A. Currículo: Entre teorias e métodos. Cadernos de Pesquisa, v.39, n.137, p.383-400, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

PLETSCH, M. D. P.; GLAT, R. Plano educacional individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (Org.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: Eduerj, 2013. p. 17-32.

_____. Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. UERJ: Rio de Janeiro, 2009. 254f. Tese (Doutorado) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SANT'ANNA, A; NASCIMENTO, P. R. A história do lúdico na educação. REVEMAT, v. 6, n. 2, p. 19-36, Florianópolis, 2011.

SANTOMÉ, T. J. Currículo escolar e Justiça social: o cavalo de Tróia da Educação. Trad.: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, I. L. F.; VICENTE, D. V.; NETO, H. F. A. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. Revista Ciências Sociais Unisinos, v. 51, p. 330-342, 2015.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000100010>. Acesso em: 10 jun. 2018.