

**Processos de escolarização na/para inclusão de um estudante com deficiência:  
intersecções na perspectiva curricular**

**Schooling processes in/for the inclusion of a student with disabilities: intersections in the  
curricular perspective**

**Priscila Ferreira Ramos Dantas**

Secretaria Municipal de Educação de Natal, Brasil

E-mail: cchla\_ramos@hotmail.com

**Cláudia Roberto Soares de Macêdo**

Secretaria Estadual de Educação do RN, Brasil

E-mail: claudianatal@hotmail.com

**Géssica Fabiely Fonseca**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

E-mail: gessicafabiely@hotmail.com

**Marcia Torres Neri Soares**

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

E-mail: profa.marciatorres@gmail.com

Recebido: 04/04/2017 – Aceito: 18/04/2017

**Resumo**

A proposta de inclusão escolar tem ocasionado muitas discussões, debates, estudos e pesquisas e suscitado uma série de questões acerca de como fazer para incluir, na classe comum de ensino, estudantes com deficiência. Pensar na prática pedagógica e no respeito à heterogeneidade discente nos direciona a refletir sobre a organização curricular, aspecto relevante na viabilização do processo de ensino e aprendizagem. O objetivo do presente trabalho é apresentar proposições sobre o currículo e suas contribuições à formação de diferentes estudantes, em especial ao estudante com Síndrome de Down na sala de aula regular. Quanto aos aspectos metodológicos, a pesquisa foi realizada através de um estudo de caso, por meio de observações diretas em contextos escolar e não-escolar. O estudo foi realizado em uma escola municipal da rede pública de um bairro periférico do município de Natal/RN, e teve como eixo norteador as práticas curriculares desta escola face à inclusão escolar. Os resultados apontam a escolarização do aluno com Síndrome de Down e a relevância da flexibilidade curricular com vistas a possibilitar a participação e aprendizagem de todos os discentes. O estudo conclui que os processos de escolarização de estudantes com

deficiência estão relacionados com a organização e prática pedagógica nas intersecções com/na perspectiva curricular inclusiva.

**Palavras-chave:** Currículo. Inclusão Escolar. Prática Pedagógica.

### **Abstract**

The proposal for school inclusion has led to many discussions, debates, studies and research and has raised a number of questions about how to include students with disabilities in the common classroom. Thinking about pedagogical practice and respect for student heterogeneity leads us to reflect on the curricular organization, a relevant aspect in the viability of the teaching and learning process. The purpose of this paper is to present proposals about the curriculum and its contributions to the training of different students, especially the student with Down Syndrome in the regular classroom. As for the methodological aspects, the research was carried out through a case study, through direct observations in school and non-school contexts. The study was carried in a public school in a peripheral district of the city of Natal / RN, and had as its guiding axis the curricular practices of this school in relation to school inclusion. The results point to the curricular propositions regarding the need for curricular flexibility in order to enable the participation and learning of all students. We hope with the problematization of the shared case and its relations with the theoretical framework used, contribute to the debates about the processes of schooling of students with disabilities and their intersections with / in the inclusive curricular perspective.

**Keywords:** Curriculum. School inclusion. Pedagogical Practice.

### **1. Introdução**

Estudos no campo da inclusão escolar de estudantes com deficiência são permeados por contribuições teóricas acerca das análises macro, no contexto das políticas educacionais, e de análises micro, em esferas mais locais, centradas em particularidades na implementação dessas políticas por meio de casos e/ou situações pedagógicas resultantes das regulamentações governamentais (BRASIL, 2008; GARCIA, 2006; MAGALHÃES, 2012).

Em nosso texto, enfatizamos as discussões locais centradas no fazer pedagógico, seus desdobramentos para o (re) pensar do currículo e suas nuances para/na constituição da escolarização de um estudante com Síndrome de Down, que cursa o 1º ano do Ensino Fundamental, numa classe comum de ensino. Dessa forma, esperamos contribuir para os debates acerca dos processos de escolarização de estudantes com deficiência e suas

*intersecções* com/na perspectiva curricular.

Nosso estudo resulta de trabalho acadêmico, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e apresenta um panorama do processo de escolarização de um estudante com Síndrome de Down, o qual em respeito ao anonimato garantido no acordo firmado com seus familiares, denominamos de Bruno; e a inserção do estudo nas discussões acerca do currículo escolar.

O caminho, definido por nós, decorre da (im) possibilidade de falarmos da organização do trabalho pedagógico da escola sem nos remeter às proposições curriculares envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem de pessoas com e sem deficiência. O currículo escolar implica na formação da identidade de pessoas com e sem deficiência, em especial às subjetividades inerentes a sua escolarização e seus rebatimentos nas dimensões individuais e sociais dos diversos sujeitos escolares (MAGALHÃES, 2012).

Iniciamos então, pelo esclarecimento de nos referirmos especificamente aos estudantes com deficiência intelectual, pois acreditamos na *intersecção* do debate para o desafio de pensarmos não um novo currículo, ou um currículo específico para estudantes com deficiência intelectual, mas a possibilidade de, nas proposições teóricas sobre o currículo escolar, problematizarmos as relações construídas e/ou estabelecidas para além do conhecimento sistematizado, na sua contundente contribuição à formação de diferentes estudantes, suas idiossincrasias e pluralidades.

A delimitação da deficiência intelectual se justifica, como supracitado, devido a realização da pesquisa com base nas observações a um estudante com Síndrome de Down, o que nos fez afunilar as discussões teóricas sobre suas especificidades, sem, contudo, desconsiderar as implicações do estudo para outros estudantes, haja vista em suas particularidades, vivenciarem situações de (in) visibilidade no currículo escolar.

A compreensão das relações de poder implícitas nos processos de escolarização de todo e qualquer estudante, subjaz a necessidade em acirrarmos os debates, e refletirmos a imprescindibilidade de mudanças conceituais, procedimentais, atitudinais para/na inclusão de estudantes com deficiência em classes comuns de ensino.

Há, portanto, uma *intersecção* entre as questões relativas à inclusão de estudantes com deficiência no contexto da educação geral e a problematização de assuntos caros à formação docente, a exemplo da abertura para a organização curricular em atenção às particularidades daqueles que em seu desenvolvimento escolar necessitam de vias de acesso diferenciadas ao conhecimento e novas formas de oportunizar as vozes (gestos, sons, movimentos, toques...) antes silenciadas.

## **2. Conhecer Bruno: passos iniciais para as intersecções**

De modo geral, o primeiro passo para se pensar em um currículo coerente com as especificidades dos alunos em uma sala de aula é conhecer a quem aquele currículo se destina, logo, saber quem são os sujeitos que estão inseridos em determinado contexto é imprescindível. Da necessidade de conhecer os estudantes, desdobram-se outras questões como, por exemplo, a necessidade de conhecer o que estes já sabem, o que precisam saber, o que é ensinado à turma (quando, para quem e o porquê), quem irá ensiná-los, como serão ensinados, quais recursos podem ser utilizados, e como esse ensino será avaliado.

Com base em uma visão de currículo adequado à turma, não se trata de construir um currículo específico para a pessoa com deficiência, mas diante das especificidades apresentadas por alguns, é emergente a flexibilização do currículo de modo a contemplar as particularidades de todos os estudantes nos processos de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1999; MAGALHÃES, 2012).

Assim, faz-se necessário conhecer a criança e as formas de contemplar suas potencialidades no âmbito do currículo escolar. Levantamos como questões cruciais: será que aquilo que o professor está ensinando à turma naquele momento é o que o aluno necessita aprender? Por quê? Para quê? Como o professor poderia trabalhar determinados conteúdos de forma a atender às especificidades dos alunos? Tais questões também precisam ser consideradas nas pesquisas sobre o currículo em uma perspectiva inclusiva.

Nesse trabalho utilizamos os princípios metodológicos do Estudo de Caso (YIN, 2005), no qual recorremos à observação direta, levantamento de documentos escolares, diálogos com a mãe e a professora e registro fotográfico. Elencamos como foco da análise, as práticas pedagógicas realizadas com Bruno no contexto da sala de aula comum. Observamos em ambiente escolar e não escolar durante os meses de março e abril.

No contexto da pesquisa Bruno era uma criança com 06 anos de idade com diagnóstico de Síndrome de Down. Ele estudava em uma Escola Pública Municipal do Estado do Rio Grande do Norte, em que cursava o 1º Ano do Ensino Fundamental, sendo esta sua segunda instituição escolar, haja vista ter terminado a Educação Infantil no ano anterior em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).

Durante as observações realizadas e as conversas com a mãe e funcionários da escola, percebeu-se algumas habilidades comunicativas, sociais, motoras, sensoriais, cognitivas, e comportamentais descritas nos parágrafos a seguir.

Quanto ao contexto familiar e social, de forma resumida, vimos que Bruno era o

caçula de uma família de quatro irmãos; vindo de uma família de condição socioeconômica baixa;, por isso, tinha o pai ausente, sendo a mãe sua principal responsável.

Na entrevista realizada com a mãe de Bruno, constatamos o diagnóstico tardio em uma das consultas com o pediatra. No contexto de observação, o menino não controlava os esfíncteres, fazia uso de fralda; era não-verbal; tinha coordenação ampla e fina comprometidas, ainda pouco desenvolvidas; andava desordenadamente; e também não reconhecia as letras, nem os números.

No tocante aos aspectos comportamentais na escola, verificou-se, ainda, comportamentos de autoagressão em momentos de conflito. Nas interações com os colegas ora demonstrava afeto, ora agressões físicas.

No que se refere aos interesses e às potencialidades, explicitou interesse por bola, escorregador músicas e vídeos; e na sucessão de observações começou a se alimentar com suas mãos demonstrando avanços nas habilidades funcionais.

A escola onde Bruno estudava na época, fica localizada em um bairro periférico da cidade do Natal, apresenta uma estrutura física adequada à acessibilidade, é ampla, com pátio, salas de aula e de informática, quadra, refeitório, banheiros, sala para os professores, secretaria, direção, coordenação, biblioteca.

Dispõe de um acervo de material didático-pedagógico e de equipamentos, os quais são utilizados nas atividades pedagógicas, como: mapas históricos e geográficos, livros de acervo da biblioteca, didáticos e de literatura infantil, fitas de DVDs, CDs com histórias infantis, máquina copiadora, projetor de multimídia, retroprojetor, televisores, filmadora, aparelhos de DVD, aparelhos de som, impressoras, computadores, máquinas digitais, gravador de voz.

A referida escola funciona nos três turnos, matutino, vespertino e noturno, desenvolvendo o seu trabalho educativo no Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo pela manhã o Ensino Fundamental (anos iniciais), tarde o Ensino Fundamental (anos finais) e à noite EJA níveis III e IV.

Na escola registra-se a presença de cinco crianças com deficiência matriculadas, das quais quatro têm deficiência intelectual (sendo duas com Síndrome de Down) e uma com surdez.

Uma das grandes dificuldades no trabalho com crianças com deficiência são as barreiras atitudinais. Essas barreiras implicam nas concepções e práticas curriculares na escola, bem como nas ações docentes e discentes nos processos de ensino e aprendizagem. As reflexões sobre o currículo e inclusão evidenciam a necessária centralidade dos estudantes com deficiência como sujeitos de aprendizagem nas atitudes de todos os envolvidos com os

fenômenos escolares.

O aluno com deficiência não pode ser concebido como responsabilidade de um único professor, mas de toda a comunidade escolar, o que requer o repensar nas barreiras atitudinais de todos e nas formas de contemplar suas necessidades (GLAT, PLETSCHE, 2011).

Conforme acreditamos, é necessário um caminhar pela discussão curricular, a partir das especificidades de Bruno, para pensar em estratégias condizentes com as necessidades de qualquer estudante em seu processo de escolarização e suas implicações com as práticas curriculares.

### **3. Currículo e inclusão escolar de estudantes com deficiência: intersecções iniciais**

Os processos de escolarização de discentes com deficiência suscitam questões curriculares relacionadas às práticas pedagógicas dos professores, às inter-relações dos conteúdos escolares e aos aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais implícitos na organização curricular (MAGALHÃES, 2012).

As discussões sobre o currículo escolar possibilitam um conhecimento mais aprofundado sobre como subjetividades são contempladas na organização da própria rotina da escola. Alicerça nossa discussão o entendimento do currículo como “[...] implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 8).

Se observarmos o caso de Bruno, veremos a evidência de aspectos da escolarização e da organização do currículo nos processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. O planejamento das atividades para os alunos sem deficiência correspondia aos conhecimentos da alfabetização, enquanto Bruno realizava atividades individualizadas sem articulação com as propostas curriculares da turma.

A construção de um currículo exige reflexão acerca das finalidades da escola contemporânea. Os conteúdos curriculares no âmbito escolar precisam estar articulados a dimensões sociais, históricas, religiosas, culturais e psicológicas. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) é necessário a atenção da escola para seu papel educativo e não apenas transmissão de informação de determinada área de conhecimento (BRASIL, 1996).

Os currículos escolares estão permeados de sentidos, significados e valores e sua constituição não é um processo neutro, antes de tudo, é uma questão de poder, pois a escola como instituição social é um espaço repleto de contradições, preconceitos, estereótipos, no

qual os discentes são afetados por essas nuances (SILVA, 1999).

Outrossim, o currículo não se circunscreve a sua dimensão técnica, tampouco ao que é prescrito pelos projetos pedagógicos e planejamentos docentes, este se estabelece na forma como é vivido no cotidiano escolar, por meio das atitudes dos profissionais da escola, pelos manejos das práticas educativas, pela cristalização de ideias e atitudes. Nesses e em outros modos de materialização de seu conteúdo subliminar, o currículo se remodela a partir dos significados que lhe conferimos.

As concepções de ensino e aprendizagem interferem na organização e planejamentos das práticas curriculares (FONSECA; SOARES; MAGALHÃES; 2016). No caso de Bruno, essas concepções aliadas a visão do aluno com deficiência como sujeito incapaz de aprender a leitura e a escrita, traz implicações para as práticas. Nesse sentido, no caso analisado, percebe-se a ausência de práticas sociais de leitura e escrita, bem como das potencialidades e habilidades de Bruno e dos demais alunos como eixo estruturante do planejamento e práticas curriculares.

O currículo, assim entendido, apresenta as dimensões explícitas, reais e implícitas podendo se apresentar como instrumento de homogeneização marcado por relações de poder, controle social e disseminação de valores, regras e comportamentos aceitáveis na sociedade.

A compreensão do currículo apresentada no presente texto subjaz a necessidade de visualizar as influências do modo de produção capitalista no currículo a partir da massificação dos processos educativos (PENIN, 2011).

No cenário atual, as políticas públicas educacionais respaldam a inclusão de discentes com deficiência nas salas de aula das escolas regulares a partir de uma perspectiva democrática de educação (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2008). Nesse contexto emerge debates acerca das instituições escolares, formação de professores capacitados para atuar com pessoas com deficiência, práticas pedagógicas e currículos em atenção à diversidade discente (FONSECA; MAGALHÃES, 2016).

Essas discussões trazem à tona os processos de constituição curricular para/nas diferentes realidades educacionais como instrumentos pedagógicos norteadores da construção do conhecimento escolar. A construção de currículos envolve a seleção de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais nos planejamentos didático-pedagógicos.

Nesse sentido, os currículos escolares podem contribuir para formação de discentes ativos e participativos. Em contrapartida, atividades minimizadoras das habilidades dos alunos, inclusive de Bruno, podem favorecer processos de segregação e exclusão da dimensão da aprendizagem. As atividades escolares propostas nos currículos precisam possibilitar o

desenvolvimento e a aprendizagem de diferentes habilidades cognitivas e sócio-afetivas e assim interferir na constituição das identidades no âmbito escolar

Com efeito, a tessitura do currículo é alinhavada por meio das relações de poder, portanto a construção do currículo não é neutra, mas recebe influências sócio-políticas que de um lado leva a supervalorização de determinados saberes e classes sociais, por outro silencia outros conhecimentos e seus produtores considerados irrelevantes na sociedade contemporânea (SILVA, 1999). Bruno e as especificidades da deficiência intelectual foram silenciados nos processos de ensino e aprendizagem. Faz-se necessário compreender o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem como um ideal da escola inclusiva (OMOTE, 2005; BUENO, 2008).

Na discussão curricular, a seleção dos saberes conceituais e metodológicos das áreas específicas está relacionada aos materiais didáticos nas salas de aula. Entretanto, muitos desses materiais no intuito de resumir e simplificar o conteúdo, o apresenta de forma desarticulada, árida, difícil, sem explicitar as necessidades intelectuais e sociais importantes para a construção de determinado conhecimento. Sendo assim, o professor torna-se um transmissor dos conhecimentos dos livros didáticos sem levar os alunos a refletirem sobre as ligações entre os saberes conceituais específicos e o contexto histórico e filosófico da produção de determinado conhecimento.

Apesar das modificações ao longo da história da escola no Brasil, ainda se verifica o assentamento da prática educativa na transmissão de conteúdos. Essa perspectiva tem como foco os resultados da aprendizagem e não a formação plena do indivíduo. Na sala de aula de Bruno, objeto do estudo da investigação, foram identificadas estratégias de ensino relacionadas aos aspectos da transmissão dos conhecimentos da leitura e escrita para os alunos na primeira etapa do ensino fundamental.

Um desafio na constituição curricular se refere a romper com a visão fragmentada e enciclopédica do conhecimento e o decorrente empobrecimento curricular de uma proposta de ensino marcada pela memorização de conceitos e fórmulas desarticulados dos conhecimentos prévios dos alunos, bem como das demandas subjetivas da heterogeneidade discente.

Nesse sentido, ensinar a leitura e a escrita para Bruno e seus pares se constitui uma ação planejada e articulada com as motivações e interesses dos alunos, bem como na construção de situações na escola nas quais ler e escrever se apresentasse de forma significativa e lúdica para além de desenhar letras como sinaliza Vygotsky (1998).

No contexto de reflexão sobre a construção do currículo, Oliveira e Machado (2007) enfatizam a adaptação e flexibilidade curricular como passos importantes para os processos de

escolarização na perspectiva inclusiva. As autoras suscitam a necessidade de mudanças na organização e estrutura dos conteúdos, objetivos e metodologias, recursos didático-pedagógicos e processos avaliativos com vistas a possibilitar a participação e aprendizagem de todos os discentes, com ou sem deficiência. Essa visão teórica possibilita a compreensão das especificidades de Bruno e dos seus pares com e sem deficiência como ponto de partida para o planejamento da ação docente.

A construção, adaptação e a flexibilidade curricular no âmbito escolar precisam ser processos dinâmicos e constantes para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos. No caso de Bruno, as ações pedagógicas poderiam ir além do desenho livre ou da ausência de atividades. Em alguns momentos a professora poderia utilizar estratégias de ensino da leitura e escrita a partir das músicas do repertório de Bruno. Faz-se necessário compreender essas adaptações, no exemplo das músicas do repertório de Bruno, como inerentes aos processos de ensino e aprendizagem e não como aspecto específico das práticas pedagógicas direcionadas às pessoas com deficiência. A cisão do currículo para pessoas com e sem deficiência reafirma concepções excludentes e impeditivas do desenvolvimento cognitivo. É válido ressaltar a necessidade da concepção de inclusão perpassar os planejamentos e as propostas curriculares. Nesse sentido Oliveira e Machado (2007, p.40) afirmam:

Estas condições se expressam no currículo, através das adaptações. Reiteramos que isso não significa trabalhar para os grupos de alunos ditos “especiais” - pois isso seria ainda excluí-los, mas trabalhar com eles na construção da subjetividade, do conhecimento e do mundo que o currículo envolve. Não se trata também apenas dos alunos com necessidades educacionais especiais devido a deficiências ou outras condições intrínsecas, mas também dos que se afastam da norma de desempenho que a escola espera, por serem considerados “culturalmente diferentes” ou “culturalmente desfavorecidos” em relação à cultura dominante.

A adaptação curricular envolve dois movimentos: um relacionado à acessibilidade organizativa e estrutural e outro aos aspectos pedagógicos. A articulação da acessibilidade dos espaços e recursos materiais atreladas às estratégias pedagógicas promotoras dos processos de aprendizagem dos alunos com deficiência apresenta-se como intersecção essencial nas relações currículo e inclusão.

É preciso demarcar, contudo, a adaptação e a flexibilização das propostas curriculares sem imputá-las o empobrecimento e esvaziamento dos conteúdos e conhecimentos escolares

(GARCIA, 2006). É necessário atentar para as potencialidades e limitações dos alunos e, partindo do currículo para todos, propor alterações didático-pedagógicas de acordo com os ritmos e especificidades dos discentes.

Conforme apresentado, essas alterações não dizem respeito à constituição de um currículo paralelo para os estudantes com deficiência. Muitas vezes os alunos com deficiência estão inseridos nas salas de aula com os demais, porém não participam e não interagem das atividades propostas ou mesmo ficam no final da sala de aula, “ocupados” em outras atividades para “não atrapalhar” as atividades dos demais, pois aparentemente existe uma concepção limitadora da aprendizagem desses alunos, sem efetivação da pretendida inclusão escolar (MAGALHÃES; SOARES, 2016).

Situação similar foi percebida durante algumas atividades de classe realizada no período de observação à turma de Bruno na Escola Municipal Incluir. Em algumas situações percebemos a entrega de uma folha em branco para Bruno riscar, sem haver um objetivo, parecia ser apenas com a intenção de ocupá-lo. Em outras situações foi percebida a permanência de Bruno na sala apenas fisicamente sem poder participar das atividades como se observa no registro de nota de campo abaixo:

No dia 17 de abril retornamos à escola para continuarmos as atividades de observação. Nesse dia as duas turmas do primeiro ano estavam reunidas na sala de vídeo para assistirem ao filme de Pinóquio. No início, os alunos estavam sentados e prestavam atenção ao filme. Bruno estava sentado no chão no fundo da sala, encostado na perna da professora, o que o impedia de visualizar a tela, ou seja, a organização da sala não favorecia a participação e interesse de Bruno, ele então ficou mexendo no cadarço do tênis da professora. Bruno não olhava para a televisão e não expressava interesse algum em assistir ao filme. Durante a exibição do filme, Bruno ficou muito inquieto e agitado, batendo com a própria mão no rosto e gritando. Pegou um pedaço de madeira que estava atrás da porta. Nesse instante a professora o repreendeu e guardou o objeto para que ninguém se machucasse. Bruno continuou sem demonstrar atenção ou interesse para assistir ao filme constantemente tentando sair do lugar e a professora o adverte: “seus colegas estão todos sentados”. Cerca de meia hora depois a turma estava inquieta, poucos alunos prestavam atenção ao filme. Nesse momento a professora diz: “Aqui não é lugar de conversar se for para conversar vamos para sala fazer bem muita atividade” (DIÁRIO DE CAMPO, N°3, 2013).

Nesse registro é possível perceber a utilização docente de um recurso de mídia,

televisão e dvd, como um meio pedagógico para despertar o interesse das crianças pelo filme para em seguida ser realizada uma atividade de reescrita. Entretanto, o referido filme, não proporcionou o objetivo esperado, nem para os alunos sem deficiência nem para Bruno, provavelmente porque era longo e havia muitas crianças na sala, duas turmas, promovendo a dispersão, fato compreensível nessa fase da vida das crianças devido às dificuldades para se concentrar por muito tempo em uma atividade.

O planejamento das atividades é uma etapa imprescindível da prática pedagógica, para que a organização das ações possa atingir os objetivos traçados (MASETTO, 1997; TUNES, 2008). Possivelmente, no planejamento da aula e na escolha do filme a ser trabalhado não foram consideradas as especificidades de uma criança de seis anos e suas dificuldades de concentração por muito tempo para assistir a um filme extenso, nem foi pensado em Bruno que para não “atrapalhar” o filme ficou no fundo da sala.

Acreditamos que teria sido mais significativo para todos os alunos, se tivesse sido planejada uma atividade de dramatização de algumas partes do filme ou uma contação da história com fantoches, dedoches, ou avental, tendo em vista facultar o envolvimento de todas as crianças e talvez se tornar interessante também para Bruno.

Com essa observação não negamos a utilização de adaptação de uma atividade para os alunos com deficiência poderem compreender algum conceito, mas ressalvamos a possibilidade da estratégia utilizada pelo professor envolver tanto os alunos com deficiência como os sem deficiência.

Dito de outro modo faz-se necessário compreender a relevância das adaptações curriculares, da preparação de recursos de acessibilidade didático-pedagógica. Os resultados do trabalho ressaltam a concepção de currículo como um espaço formador de processos de ensino e aprendizagem significativos para todos os discentes, com ou sem deficiência, e para outros, por motivos diversos, alijados do sistema educacional com histórico de baixo rendimento e evasão escolar. Concordamos com Magalhães (2012, p.502) ao evidenciar a dimensão política do currículo no contexto inclusivo:

Na perspectiva das tendências curriculares atuais, consideramos o enfoque da construção cotidiana do currículo. Essa inovação se opõe, por um lado, à tradição arraigada na senda do currículo, vinculada ao referencial de cunho técnico-instrumental centrado no planejamento, visando à aferição quantitativa de comportamentos observáveis; por outro lado, à tendência sociométrica que buscava explicar o fracasso e a evasão escolar como suporte nas variáveis macrosociológicas (nível socioeconômico, grau de instrução familiar).

Consideramos assim, que acomodações, adequações e/ou adaptações curriculares ocorrem no âmbito do cotidiano escolar e revelam bem mais que a competência técnica de professores e outros profissionais da escola. Assim, a organização de adaptações curriculares pressupõe escolhas “do que” e “do como ensinar” alunos/alunas com deficiência, e tais escolhas são social e historicamente determinadas.

Nesse sentido, a escola, apesar de se afirmar teoricamente uma instituição heterogênea, inclusiva e aberta à diversidade, ainda carrega em seus princípios concepções homogeneizadoras dos indivíduos nela inseridos e, portanto, também acaba por padronizar as práticas curriculares utilizadas.

Tal discurso precisa ser levado em conta, ser redimensionado e repensado para a feitura de um currículo atento às reais necessidades e especificidades dos alunos em situação de vulnerabilidade, como aqueles com deficiência. Esta organização curricular requer uma constante avaliação, haja vista possibilitar o desenvolvimento de cada estudante e corroborar a composição de novos currículos desfragmentando a ideia de rigidez e homogeneização ainda tão presentes no chão da escola.

#### **4. Considerações Finais**

A partir do estudo supracitado foi possível levantarmos problematizações com base nas observações advindas das implicações de uma prática pedagógica utilizada para a escolarização de uma criança com Síndrome de Down no contexto de uma sala comum.

Ao refletirmos acerca das intersecções motivadoras da pesquisa, há de se confirmar que o processo de escolarização de toda e qualquer pessoa, independente de se ter ou não deficiência, traz em seu pano de fundo os planejamentos e práticas curriculares.

A organização curricular pode abrir ou obstruir caminhos referentes às aprendizagens dos sujeitos em determinado período da vida, evidenciando as questões de poder nas atividades direcionadas aos alunos com deficiência intelectual como Bruno que visível ou invisivelmente subsidia a escolha de alguns conteúdos em detrimento de outros, e, além disso, seleciona quem precisa ou não aprender algo no contexto escolar.

Diante das ideias aqui levantadas, ratificamos a responsabilidade da escola no papel de educar e para isso, não apenas é importante a transmissão de saberes curriculares, mas também de um conjunto de saberes ligados a questões sociais e igualmente necessários à formação social e integral do ser. Para tanto, reconhecer a escola como lugar de

heterogeneidades, é um passo para a concretização de planejamentos e ações capazes de contemplar a necessidade de todos, quando se pretende a inclusão social e escolar, de modo a extirpar a invisibilidade de alguns seres, bem como as concepções, planejamentos, ações, práticas e currículos homogeneizantes.

Desse modo, as adaptações curriculares são imprescindíveis quando se trata de educação inclusiva, não com o intuito de oferecer nas instituições de ensino uma díade: currículo normal *versus* especial, ou um de se oferecer um currículo empobrecido a alguns, mas como uma forma de adaptar um ou mais dos elementos (conteúdos, metodologias, objetivos, avaliações) de um planejamento/currículo para viabilizar as potencialidades de cada um, mais especificamente daqueles com necessidades educativas especiais, em prol da flexibilização e plasticidade das práticas docentes comprometidas com a inclusão escolar para o favorecimento da inserção e participação de todos na escola e na sociedade.

## **Referências**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEE, 2001.

BRASIL. **Documento orientador execução da ação dos núcleos de atividades de altas habilidades / superdotação**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília:

Ministério da Educação, 1999.

BUENO, José Geraldo. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo; MENDES, Geovana; SANTOS, Roseli. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Brasília: Junqueira & Marin, 2008. p. 43-63

FONSECA, G. F.; MAGALHAES, R. C. B. P. . Educação Inclusiva e Identidade do Pedagogo: achados de pesquisa em uma escola na Cidade de Natal-Rio Grande do Norte-Brasil. **Espacios** (Caracas), v. 37, p. E-1, 2016.

FONSECA, G. F.; SOARES, M. A. ; MAGALHAES, R. C. B. P. . Conceptions about teaching and learning of degree students from de Federal University of Rio Grande do Norte: an exploratory study. **Research, Society and Development**, v. 1, p. 168-181, 2016.

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

GLAT; Rosana; PLETSCHE; Marcia Denise. **Inclusão Escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011. (Pesquisa em Educação. Educação Inclusiva).

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Currículo em educação especial: dimensões técnicas e políticas em discussão, In: MENDES, Enicéia Gomes; ALMEIDA, Maria Amélia (Org.) **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. 1. ed. Marília: Abpee, 2012, v. 2

MAGALHAES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; SOARES, Marcia Torres Neri. Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 46, n. 162, p. 1124-1147, Dec. 2016

MASETTO, Marcos Tarciso. **Didática: A aula como Centro**. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu

(Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, E. e MACHADO, K. S. Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva. IN: GLAT, R. (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7letras, 2007.

OMOTE, Sadao et al. **Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão**. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, dez. 2005.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Didática e cultura: o ensino comprometido com o social e a contemporaneidade. In: CASTRO, A. C.; CARVALHO, A. M. P. (orgs.) **Ensinar a ensinar: Didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Cengage Learning, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TUNES, Elizabeth; BARTHOLO, Roberto. O trabalho pedagógico na escola inclusiva. In: TACCA, Carmen Villela Rosa. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.