

FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: reflexões acerca da parceria entre o Atendimento Educacional Especializado e o Ensino Regular na Rede Pública Municipal de São Luís - MA

Dayane Kerly Borges Teixeira (1); Priscila de Sousa Barbosa (2)
Universidade Estadual do Maranhão_dayane_kerly@hotmail.com

Resumo do artigo: A pesquisa busca explicar as ideias relevantes que marcaram o processo histórico da educação especial inclusiva, visando destacar como ocorreu e ocorrem as práticas inclusivas na escola pública de ensino regular. O estudo buscou como problemática investigar de que forma tem se dado a flexibilização do currículo na inclusão de alunos com deficiência no ensino regular nos anos iniciais do ensino fundamental na Rede Pública Municipal de São Luís-MA. Como objetivo geral do estudo, procurou-se analisar de que forma tem se dado a flexibilização do currículo na inclusão de alunos com deficiência no ensino regular na Rede Pública Municipal de São Luís-MA. Os procedimentos metodológicos da pesquisa consistem a investigação um caráter qualitativo e a abordagem exploratória e descritiva. O lócus escolhido para a pesquisa consiste em uma escola anexo de uma Unidade de Educação Básica, a qual pertence à Rede Pública Municipal de São Luís-MA, atende os anos iniciais do Ensino Fundamental, possui alunos de inclusão, Salas de Recursos Multifuncionais e principalmente abertura à proposta da educação inclusiva. Os materiais utilizados para obtenção dos dados configuram-se na observação não-participante e entrevistas estruturadas. Os participantes da pesquisa: 01 gestora, 01 coordenadora Pedagógica, 01 professora da sala de recursos e professoras do ensino regular que possuem alunos do público alvo da educação especial. Os achados evidenciam que a realidade da comunidade escolar possui uma abertura para a proposta da educação inclusiva e se preocupa com a participação e aprendizagem das crianças com deficiência que estão matriculadas na escola. A gestão e coordenação da escola afirmam ainda que, procurando proporcionar o suporte dentro das possibilidades oferecidas pela Rede, a escola está sempre engajada nesta causa, entretanto pontuou-se que fazer com que a comunidade escolar compreenda que a inclusão é necessária, não é algo fácil e imediato. Como alternativas metodológicas, tem sido realizadas ações como formações pedagógicas, a fim de que as professoras do ensino regular tenham auxílio para fazer as adequações necessárias em seus planejamentos. Nos achados observou-se a compreensão da escola de que os alunos com deficiência inclusos no ensino regular precisam que suas singularidades sejam evidenciadas e que o planejamento seja pautado a partir de suas dificuldades específicas os quais focam em sua individualidade, mesmo que as adaptações sejam apenas de pequeno porte. Observou-se ainda a existência de uma parceria consistente entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado na escola, onde trocas de informações e diálogo acontecem sempre, fato que favorece e contribui para que docentes, coordenação e gestão compreendam e realizem um trabalho mais eficaz com as crianças as quais possuem alguma deficiência.

Palavras-chave: Flexibilização curricular, Educação Inclusiva, Ensino Regular, Ensino Fundamental, Atendimento Educacional Especializado.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado da pesquisa monográfica realizada no 1º semestre do ano de 2017, na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), onde enquanto aluna do Curso de Pedagogia, surgiu a curiosidade de se compreender como atualmente vem acontecendo o processo de flexibilização curricular voltado para os alunos das salas de aula de inclusão no Município de São Luís- MA, para isto foi realizado uma revisão de literatura onde foi observado que o processo de inclusão da pessoa com deficiência

ao longo dos anos foi marcado por uma trajetória de lutas e de discriminação, tanto a nível mundial, quanto a nível nacional.

No Brasil, quando se começou a pensar em atendimento voltado para pessoas com deficiência, inicialmente na década do Império, criaram-se instituições que atendessem ao público, O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, que atualmente é o Instituto Benjamin Constant (IBC) é descrito como a primeira iniciativa institucional, outra instituição criada na mesma época foi o Instituto dos Surdos, 1857, que, posteriormente, recebeu o nome de Instituto Nacional da Educação dos Surdos (Ines), ambas instituições localizadas na cidade do Rio de Janeiro.

Cardoso (2003) aponta que no período da Idade Moderna, o olhar para a pessoa com deficiência passou a ser de um ponto de vista médico, nessa época os estudos e os testes atrelados às condições de vida passaram a ter um caráter científico e não somente influenciado pela igreja como outrora. Tais afirmações podem ser referenciadas em conformidade com Glat (1995), quando esta discorre que a “deficiência” era vista como uma doença e a pessoa que a portava¹ era considerada como um ser inválido, incapaz de realizar qualquer tarefa.

A relevância de problematizar sobre essa temática se dá pelo fato de que, ao longo dos séculos, repercutiu a resistência de se promover a aceitação social voltada para a pessoa com deficiência, onde tal situação marcou a trajetória da existência das limitações voltadas para o que diz respeito à deficiência. Esta resistência persiste de maneira bem menos significativa na atualidade, onde é marcada por uma construção social.

Acredita-se que a temática seja relevante para o meio acadêmico, pois traz uma discussão presente nas políticas públicas do país e o direito de acesso e permanência da pessoa com deficiência nas instituições de ensino no município de São Luís - MA.

Espera-se que esta pesquisa contribua para a sociedade e, principalmente, para as instituições de ensino regular de forma que desenvolva um pensamento e mudanças de práticas pedagógicas inclusivas às pessoas com deficiência.

Levando em consideração todas as informações apontadas, este estudo buscou como problemática investigar de que forma tem se dado a flexibilização do currículo na inclusão de alunos com deficiência no ensino regular nos anos iniciais do ensino fundamental na Rede Pública Municipal de São Luís - MA.

¹ A palavra “portador” foi utilizada no texto como grifos do autor, contudo, sabe-se que a nomenclatura mudou após a Lei de Brasileira de Inclusão, passando a ser “pessoa com deficiência”.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar de que forma tem se dado a flexibilização do currículo na inclusão de alunos com deficiência no ensino regular na Rede Pública Municipal de São Luís - MA. Para alcançar o objetivo proposto, pontua-se como objetivos específicos: verificar o contexto escolar no qual os alunos com deficiências nos anos iniciais do ensino fundamental estão inseridos, averiguar como se tem dado a flexibilização curricular no ensino regular e problematizar as ações pedagógicas realizadas para com os alunos com deficiência no ensino regular.

Dentre as instituições criadas para o atendimento deste público, pode-se elencar o Instituto Pestalozzi, criado em 1926, sua especialidade estava voltada para o atendimento à pessoa com deficiência mental², em 1954 a primeira Associação de Pais e Amigos dos excepcionais (Apae) e em 1945, é criado o primeiro apoio especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (CARDOSO, 2003).

Nesse sentido de promover educação para os alunos com deficiência, encontram ainda os aspectos políticos que foram fundamentais para a efetivação da inclusão da pessoa com deficiência, dentre os diversos documentos, pode-se destacar que política da educação especial passa por uma reestruturação de leis, a qual busca suporte nos documentos oficiais para garantir o atendimento de modo que a Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3 inciso IV), em seu no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, não paginado).

No seu artigo 206, Inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 28) (BRASIL, 1988, não paginado).

Outro órgão fundamental para o processo de acesso ao ensino regular da pessoa com deficiência foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069/90, artigo 55, o qual reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “pais ou responsáveis

² O termo “deficiência mental” usado neste item encontra-se defasado. Em 2010, a American Association on Mental Retardation passou a adotar a nomenclatura “deficiência intelectual”. (LUCKASSON et al., 2002 apud VELTRONE; MENDES, 2012, p. 362).

têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1990, não paginado).

Também nesta época, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, passam a influenciar a formulação das políticas públicas de educação inclusiva (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 1990, 1994).

Em 1994 é publicado o documento da Política Nacional da Educação Especial, o qual orienta o acesso e a integração de pessoas com deficiência nas instituições de ensino nas classes comuns. As que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos na época chamados ditos normais³”. (BRASIL, 2008, p. 8).

Antes destes preceitos legais, a educação voltada para as pessoas com deficiências limitava-se aos que possuíam um poder aquisitivo elevado e que podiam pagar por um atendimento específico (BUENO, 1993; VELTRONE; MENDES, 2012). Com a intenção de reforçar a importância de se criar programas e propostas educacionais que se voltassem para a pessoa com deficiência, Chahini (2006, p. 26):

Somente no século XX é que a institucionalização dessas pessoas começou a ser criticamente examinada. Glat (1995) informa que a partir da segunda metade do século, principalmente, com o desenvolvimento da psicologia da aprendizagem, da linguística, da análise experimental do comportamento e outras ciências afins, começaram a surgir propostas educacionais alternativas de atendimento, onde se percebeu que o ‘deficiente’ podia aprender.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicas para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e a aceleração de estudos aos altas habilidades ou superdotação para conclusão do programa escolar no ensino comum (BRASIL, 1996).

Em conformidade com as mudanças na política, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determinam que:

³ A expressão “ditos normais” teve seus indícios de uso em meados da década de 1840, utilizada inicialmente no campo das estatísticas, contudo, se estendeu as áreas da produção industrial e saúde pública, onde Adolphe Quetelet, na França, pensou em ampliar esse conceito aos atributos físicos das pessoas (altura, peso etc...) construindo assim a concepção do “homem ideal”. (DAVIS, 1997).

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001a, p. 71).

Dentro desse âmbito, a Política da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva traz como objetivos garantir a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para ter acesso ao ensino regular, participação, aprendizagem e transversalidade nas modalidades de ensino, assim como formação de professores para a visão inclusiva, participação da família e acessibilidade.

Segundo a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidades que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades educacionais específicas (BRASIL, 2008). Quando se começou a desenvolver esse trabalho, inicialmente os espaços voltados dentro das escolas para o AEE foram as classes especiais, localizadas no interior das escolas de ensino regular.

O trabalho realizado pelo AEE diferencia-se do que é feito no ensino regular, justificando, então, que o aluno do contraturno não deve deixar de frequentar o ensino regular. Nos anos de 1990, o processo de integração escolar foi um avanço muito significativo para esse processo de institucionalização da pessoa com deficiência nas escolas, pois, segundo Mendes (2002), os alunos com deficiência teriam oportunidades de conviver com as crianças com deficiência, isso possibilitaria chances de aprendizagens com pessoas competentes.

O atendimento realizado no AEE complementa e suplementa a formação dos alunos com vista à autonomia e independência na escola e fora dela. O AEE deve oferecer programas para que haja melhorias nos currículos e a visão inclusiva deve estar presente nos projetos políticos pedagógicos das escolas de ensino regular.

Outro período importante para o processo histórico da educação especial, colocado por Ferreira (2006) está nos anos 1970, pois, neste período, o país sofreu reformas no ensino e a educação especial passou a ter certas prioridades nos planos setoriais.⁴

⁴ Os Planos setoriais são documentos do MEC que visam consubstanciar medidas operacionais decorrentes nos documentos básicos do MEC, na área da Educação pretende uma integração possível dos diversos sistemas de ensino do país. Cf. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Geral. Departamento de Documentação e Divulgação. **II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-1979)**. Brasília, DF, 1976.

Em todas as etapas da educação básica o AEE é oferecido no contraturno escolar do estudante. Para as estimulações necessárias, o professor que deve atuar nessa área, segundo a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seu Capítulo V artigo 59 deverá possuir especialização *lato sensu* em Educação Especial ou Atendimento Educacional Especializado, a fim de atuar na Sala de Recursos Multifuncionais, assim como o professor do Ensino Regular deverá também ser capacitado para atender esses educandos (BRASIL, 1996).

A segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contempla diversas atividades desenvolvidas no AEE, dentre estas o estudo de caso, onde o professor da sala de recursos fará um mapeamento da situação em que se encontra o estudante, visando conhecer suas condições e habilidades sociais e pedagógicas, isto favorecerá o momento em que o professor estiver elaborando o plano do AEE (BRASIL, 2016).

O plano do AEE segundo a BNCC é um instrumento obrigatório ao professor da sala de recursos, o qual seu planejamento deve estar voltado para atender, de forma individual, as particularidades e especificidades dos alunos com deficiência, pois sua finalidade visa promover a participação e aprendizagem destes (BRASIL, 2016).

O AEE desenvolve ainda nas atividades voltadas ao ensino do sistema em Braille, no qual os estudantes cegos aprendem os métodos e estratégias para adquirem a leitura e escrita, nas atividades voltadas para o ensino numérico e calculadora para as pessoas cegas. O uso do soroban é utilizado para que este público seja capaz de desenvolver o raciocínio lógico matemático.

Desenvolver a autonomia do estudante no ambiente escolar é relevante, pois estes passam a ter independência social, cultural, recreativa, esportiva, assim como acesso em todos os espaços da escola (BRASIL, 2016).

A BNCC coloca ainda a necessidade da utilização dos recursos tecnológicos para o atendimento do AEE, pois estes meios (leitores de telas, sintetizadores de voz, teclados alternativos, softwares de comunicação alternativa, scanner de voz, sistema de frequência modulada, lupas manuais ou digitais, cadernos de pautas ampliadas, canetas de escrita grossa) são aplicáveis às práticas pedagógicas e potencializam a aprendizagem dos alunos, fazendo-os desenvolverem cognitivamente e de maneira autônoma (BRASIL, 2016).

O trabalho voltado para os alunos que possuem alguma dificuldade na comunicação, seja na fala, leitura ou escrita, consiste nas atividades da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) .

Embora a segunda versão da Base faça todo um detalhamento sobre o AEE, a versão mais recente da BNCC não contempla as atividades desenvolvidas nesta modalidade de ensino, contudo, no que diz respeito ao currículo, a terceira versão da BNCC ressalta a importância da construção de um currículo que atenda os alunos de inclusão, como será discutido posteriormente (BRASIL, 2017).

A LDB assegura ainda no seu Artigo 59 inciso I que é obrigação da escola a busca de sistema de ensino que garantam aos alunos com deficiência matriculados no ensino regular o direito de receberem flexibilização curricular, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas para atender as suas necessidades (BRASIL, 1996).

Nesse sentido de se compreender como é possível garantir o acesso do aluno com deficiência na sala de aula do ensino regular e a preocupação voltada para as suas adequações curriculares e com a sua aprendizagem, a autora Mantoan(2015) discorre muito bem no que diz respeito ao processo de integração e ao de inclusão no cenário da escola pública brasileira, pontuando em suas falas que existe uma diferença entre esses termos, pois, para esta autora, o termo “integração” está relacionado ao ato inserir os alunos que são público alvo da educação especial nas salas da educação geral, sem se preocupar se estes estão aprendendo ou não.

Dessa forma, pode-se complementar ainda que no processo de integração o aluno passa ter acesso à escola, como coloca Mantoan (2015) em suas falas, e são oferecidas ainda múltiplas possibilidades para que este transite pelo sistema escolar, contudo, a preocupação ainda não está pautada na sua participação e aprendizagem.

Nesse sentido, no que diz respeito a inclusão, este princípio está pautado nas ações no âmbito da escola e comunidade escolar, onde o aluno com deficiência se reconheça como parte do ambiente e também aprenda junto com os demais participantes daquele ambiente .

Sousa e Prieto (2002) colocam que a ideia de direito a qual se tem da pessoa com deficiência na escola refere-se à condição que eles possam ter sejam necessárias a alguns alunos, viabilizando o cumprimento do direito de todos e, desta forma, a sociedade passa a defender o direito à educação escolar como um princípio fundamental a todos.

No que se refere à educação inclusiva no Brasil, foi a partir dos anos 1990 que este movimento começou a se configurar nos espaços escolares e está presente ainda no modelo de integração. As diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica foi um divisor de águas para esse processo de transição, pois, por meio delas e da Resolução nº 4/2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB), preveem que:

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns de ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2010, p. 10).

Este documento citado acima é relevante para a discussão, pois o mesmo aponta que no Projeto Político Pedagógico (PPP)⁵ da escola deve constar a oferta do AEE para que assim complemente a escolarização dos estudantes com deficiência (BRASIL, 2010).

A *American National Association of Rehabilitation Counseling* (1973 apud ARANHA, 2001) aponta que a integração escolar tinha como objetivo aproximar as pessoas com deficiência das pessoas sem deficiência e que esse contato favoreça condições para a convivência cotidiana.

Ainda nesse sentido voltado para a integração e socialização da pessoa com deficiência, corrobora Mazzotta (1989, p. 43) apontando que envolve:

A comunicação, a assimilação, pela participação ativa e reconhecida do excepcional, como elemento do grupo de crianças “normais” e, finalmente, a aceitação, refletida na aprovação da criança excepcional como elemento participante e aceito no grupo, mediante relações regulares e espontâneas que fazem com que o excepcional se sinta parte natural do grupo.

A partir disso, compreende-se que o conhecimento acerca da educação especial e inclusiva não pode ser exclusivo dos especialistas, mas essa visão de inclusão deve estar presente no PPP das escolas, em que toda comunidade deve obter conhecimentos que favoreçam a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Coelho (2008 apud BUENO, 2001, p. 24-25) consideram que a inclusão no âmbito pedagógico deve estar direcionada para a aprendizagem do aluno, reforçando o que vem prescrito nas diretrizes curriculares nacionais e nas ideias que se têm voltadas para a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, “é necessário que haja [...] acompanhamento, avaliação e aprimoramento da qualidade de ensino.”

⁵ Embora exista pouco consenso na literatura acerca na utilização da nomenclatura, optou-se preferencialmente nesta pesquisa por PPP, contudo, compreende-se que esta denominação é vista como redundante por alguns autores, pois consideram que o ato pedagógico em si é político, é importante frisar que a autora se faz a saber que exista outras denominações como: Proposta Pedagógica, Projeto Educativo, Projeto Pedagógico, Projeto de Escola, Plano Escolar, Planejamento Participativo ou Projeto Pedagógico-Curricular.

METODOLOGIA

A pesquisa possui caráter qualitativo e abordagem exploratória e descritiva. O local da pesquisa foi um anexo de uma Unidade de Educação Básica "UEB Y", pertencente a Rede Pública Municipal de São Luís - MA, que atende aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Ensino Regular. Os participantes da pesquisa foram 01 gestora, 01 coordenadora pedagógica, 01 professora da sala de recursos multifuncionais e professoras das salas do ensino regular que possuem alunos com deficiência, as técnicas utilizadas para obtenção dos dados foram a observação- não participante, roteiro de observação e entrevistas estruturadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O andamento das interpretações procedeu de maneira sintética para que as indicações caminhassem até a conclusão da pesquisa. Sobre a organização dos achados deste estudo, optou-se pela estrutura de Lakatos (2003) no qual a análise dos dados acontece em três etapas: interpretação, explicação e especificação.

A interpretação dos dados refere-se aos detalhes presentes nas falas dos entrevistados, diante disso, pontua-se que houve escolha das falas (trechos) que melhor responderam ao objeto de estudo e a sistemática das interpretações obedeceu aos eixos contidos nos instrumentos, sendo analisadas primeiramente as questões voltadas para a inclusão, currículo e flexibilização curricular.

Um das perguntas direcionadas a gestora da instituição foi acerca do trabalho/desenvolvido as questões voltadas para educação inclusiva pela escola. A resposta evidenciou que a instituição possui um trabalho que pode ser considerado dentro da proposta de inclusão, conforme os trechos a seguir:

[...] As ações inclusivas são desenvolvidas aqui na escola por meio de formações pedagógicas, nós sempre estamos buscando formações na área de educação inclusiva e também através de contato com as técnicas da educação especial, pois quando precisamos delas a Semed as encaminhas para a escola e elas estão dando o suporte e orientando-nos para os encaminhamentos necessários. (GESTORA)

Ao observar a fala da participante, chamou-nos a atenção a forma como eles desenvolvem essa perspectiva de educação inclusiva na instituição, pois fica evidente que para se trabalhar uma perspectiva dentro de uma escola, a comunidade escolar precisar conhecer primeiramente a causa, e essa afirmação pode ser respaldada com as pesquisas dos autores Valle e Connor (2014), pois ressaltam que a inclusão não

acontece somente com mudanças físicas ou estruturais, mas quando a mudança se dá na maneira com que os professores pensam sobre a diversidade presente em sala de aula.

Essa colocação dos autores no termo diversidade é relevante para a discussão, pois analisa a inclusão da pessoa com deficiência como forma de equidade na educação. Precisa ficar claro que falar em inclusão não é pensar em igualdade, pois nós, enquanto seres humanos, não somos iguais e não iremos ser nunca, todas as pessoas são diferentes e essas particularidades precisam ser consideradas, independentemente de ser uma pessoa com deficiência ou não.

Quando foi questionado a professora da sala de recursos se as professoras do ensino regular solicitam dicas, apoio ou auxílio para atender às especificidades dos alunos com deficiência, constatou-se que:

[...] Sim, com certeza, tanto que na jornada pedagógica as professoras solicitaram bastantes atividades pra se trabalhar esquema corporal, atenção e concentração. Nós fazemos também juntas, estudo de caso e depois sempre discutimos ideias para melhorar as adequações para os alunos. (DOCENTE 3).

As informações que a participante acima disponibilizou possibilitou refletir sobre a forma como a UEB Y busca desenvolver esse trabalho inclusivo. Além de contar com o apoio da Semed, que é indispensável, conta-se ainda de uma maneira mais eficaz com o profissional que atua na Sala de Recursos, situação a qual auxilia e desenvolve a concepção na escola que não é necessário os docentes trabalharem sozinhos, a parceria entre professores, gestores e coordenadores pode ser algo saudável e, juntos, a comunidade escolar pode atender da melhor forma as crianças.

No que se refere ao planejamento de ensino das professoras do ensino regular, a coordenadora pedagógica explicou que existe um diálogo dentro da instituição, afirmando que:

[...] Nós temos uma proposta curricular que é vinda da SEMED a qual é analisada para se ver a possibilidade de fazer as adequações dentro da realidade da escola. Os professores sempre participam desse momento de construção e adequação, porém a família nem sempre participa em alguns casos. (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

A informação desta participante é coerente ao que vem escrito na literatura, uma vez que sabe-se que as instituições de ensino precisam obedecer o currículo o qual vem prescrito pelas secretarias de educação, entretanto, a comunidade escolar compreende que a UEB Y, assim como todas as outras, tem a seguridade prevista em LDB para ousar e adequar o currículo conforme sentirem as necessidades.

Minetto (2008) aponta em suas falas que as adequações curriculares devem ser uma atividade permanente da escola e que seu foco deve ser

nos resultados atingidos pelos alunos e não nas dificuldades, esta mesma autora acrescenta ainda que a estruturação adequada de um currículo flexível só se torna nítido quando a escola compreende sua importância e colabora para a execução do mesmo.

Segundo mesma participante, há aceitação por parte da comunidade ficando claro na fala a seguir:

[...] Claro que existe, porque isso é uma das preocupações. Essa questão da inclusão é algo muito sério, não é uma coisa tão fácil. Nós aqui na escola temos uma abertura para a inclusão, tentamos trabalhar dentro das possibilidades que a Semed oferece, a implantação da sala de recursos e temos uma professora que é responsável por nos ajudar a trabalhar com os alunos com deficiência, a professora é formada e tem especialização. Além de contarmos com o grupo da Semed que acompanha e dá suporte às professoras que têm alunos com deficiência. Cada sala tem em média cerca de três alunos com deficiência, onde estes são avaliados e, dependendo do seu nível, a professora faz as adequações necessárias para que sejam atingidas as habilidades que precisam ser trabalhadas em cada um. (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Quanto as professoras do ensino regular contatou-se que estas possuem uma visão geral do que seria a educação inclusiva e fazem as adequações necessárias e quando é preciso, buscam atividades diferenciadas para os seus alunos.

Em termos de acessibilidade, observou-se que a escola oferece o mínimo de locação para os alunos: o ambiente é todo amplo e possui rampas, contudo, até o momento, ainda não existe nenhuma criança com deficiência física na escola. Além disso, até o presente momento, também não há funcionários com deficiência na comunidade escolar.

As docentes informaram ainda em conversas que seus alunos com deficiência conseguiam acompanhar o ritmo das aulas, participavam, faziam atividades junto com os demais. Este estudo possibilitou chegar à conclusão de que as principais barreiras para se fazer a inclusão de fato acontecer são as atitudinais, pois a forma como se olha para o outro interfere diretamente nas ações, a questão da atitude pode ser algo considerado muito forte, pois chega-se a conclusão que o mais importante em uma aula para crianças não é o professor ser o detentor do saber, tão pouco somente transferir conhecimentos, mas sim mediá-los para que haja compreensão das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo, foi possível constatar que as docentes das salas de inclusão estão familiarizadas com o trabalho voltado às crianças com deficiências e um dos fatores que pode ser considerado como colaborador, é o suporte que o AEE disponibiliza, pois a troca de

conhecimentos, ideias e sugestões são compartilhadas e as professoras, coordenadoras e gestora podem dialogar sempre.

A participação da família na escola também foi algo observado como constante no ambiente escolar, e a frequência dos alunos foi algo que pode ser pontuado como um aspecto positivo, pois os mesmos só faltam por razões de saúde ou familiares. Diante de todas as informações expostas, é relevante destacar que este estudo possui ainda muitas lacunas, contudo, sugere-se que seja o ponto de partida para novas pesquisas relacionadas a temática.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, DF, ano 11, n. 21, p. 160- 73, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Geral. Departamento de Documentação e Divulgação. **II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-1979)**. Brasília, DF, 1976. Básica. **Base nacional comum curricular: educação é base**. 3. versão. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. **Base nacional comum curricular: educação é base**. 2. versão. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/download/base-nacional-comum-curricular-2a-versao-revista>>. Acesso em: 2 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretária da Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF, 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho de Educação Especial. Secretária da Educação Especial. Parecer nº 17, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2017.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 mar. 2017.

CARDOSO, M. da S. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão: uma longa caminhada. In: STOBAUS, C. D.; MOSQUEIRA, J. J. M. **Educação especial**: em direção à direção inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 15-25.

CHAHINI, T. H. C. **Os desafios do acesso e da permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nas instituições de educação superior de São Luís - MA**. 2006. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006.

COELHO, W. L. R. **Política maranhense de inclusão escolar**: com a palavra, as professoras. 2008. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo. Summus, 2006. p. 86-113.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência**: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Evolução da educação especial e as tendências da formação de professores de excepcionais no estado de São Paulo**. 1989. 416 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. (Orgs.). **Escola inclusiva**. São Paulo, 2002.

MINETTO, M. de F. **Currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. 2. ed. rev., atual. e ampl. Curitiba: Ibpex, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Tradução Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: AMGH, 2014.

