

Marli Maria Rabelo Gama Silva



Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial

**PROCESSO DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR NUMA ESCOLA DO E.F.1 DA  
REDE PARTICULAR DE ENSINO DE UM MUNICÍPIO DA BAHIA, PARA  
ATENDER ÀS NECESSIDADES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.**

Universidade Fernando Pessoa,  
Porto, 2017



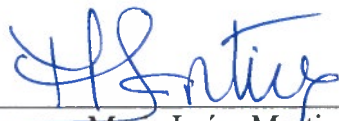
Marli Rabelo

**PROCESSO DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR NUMA ESCOLA DO  
E.F.1 DA REDE PARTICULAR DE ENSINO DE UM MUNICÍPIO  
DA BAHIA, PARA ATENDER ÀS NECESSIDADES DA  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Projeto apresentado à Universidade Fernando Pessoa  
como parte dos requisitos para obtenção do grau de  
Mestre em Ciências da Educação: Educação  
Especial, ramo cognitivo e motor sob orientação da  
Professora Doutora Luísa Saavedra.

Aprovada em 11 de dezembro de 2017

BANCA EXAMINADORA



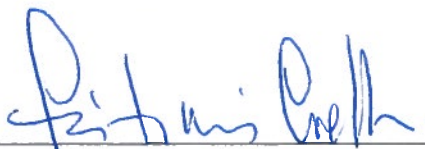
---

Maria Luísa Martins  
Vogal



---

Doutora Maria Isabel Alves Rodrigues Pereira  
Arguente



---

Doutora Fátima Coelho  
Presidente

Marli Maria Rabelo Gama Silva



Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial

**PROCESSO DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR NUMA ESCOLA DO E.F.1 DA  
REDE PARTICULAR DE ENSINO DE UM MUNICÍPIO DA BAHIA, PARA  
ATENDER ÀS NECESSIDADES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.**

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa  
como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre  
em Ciências da Educação: Educação Especial sob  
orientação Professora Doutora Luisa Saavedra.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Universidade Fernando Pessoa,

Porto, 2017

## **RESUMO**

A proposta inclusiva no Brasil, que assegura a inserção dos alunos portadores de necessidades educativas especiais, na rede regular de ensino é respaldada na Lei nº 9.394/96. As políticas públicas dão base às escolas regulares para se ajustarem a todo o processo de inclusão, por meio de diretrizes norteadoras para a regulação do PPP (Projeto Político Pedagógico), de maneira que atenda às demandas adaptativas. Contudo, a adaptação curricular envolve fatores práticos e pedagógicos que exigem recursos físicos e humanos para ser de facto atendido com eficiência.

A presente investigação tem como objetivo, avaliar a adaptação do currículo na perspectiva da educação inclusiva e seus impactos em sala de aula de uma escola, no Ensino Fundamental I, na rede particular de ensino de um município da Bahia. Para tanto, foi usada a pesquisa quantitativa, por meio de questionário e qualitativa através de entrevista.

As principais conclusões deste estudo foram: identificar que o método de ensino Montessori, tem um currículo que respeita as individualidades dos alunos, podendo ser visto como um currículo naturalmente adaptativo. Pode concluir-se também que método Montessori, trabalha com a perspectiva voltada ao atendimento individualizado, respeitando as diferenças, os limites e as possibilidades de cada aluno. Para que esta prática se efetive, foi possível constatar que a instituição favorece outros cursos e treinamentos voltados a diversos temas, inclusive sobre inclusão, para todos os colaboradores, sendo eles, professores, coordenadores e funcionários, o que viabiliza a construção de um currículo no qual o aluno possa ter acesso a um verdadeiro conhecimento. Assim, com essas constatações que serão discorridas ao longo da nossa dissertação, demonstrará o sucesso da nossa investigação no que tange a efetivação e o sucesso do aluno de NEE.

**Palavras-Chave:** Currículo. Inclusão. Demandas adaptativas. Método Montessori.

## **ABSTRACT**

The inclusive proposal in Brazil, which ensures the inclusion of students with special educational needs, in the regular education system is supported by Law 9,394 / 96. Public policies provide the basis for regular schools to adjust to the whole inclusion process, through guiding guidelines for the regulation of the PPP (Pedagogical Political Project), in a way that meets the adaptive demands. However, curricular adaptation involves practical and pedagogical factors that require physical and human resources to be effectively met efficiently.

The present research aims to evaluate the adaptation of the curriculum in the perspective of inclusive education and its impacts on the classroom of a school in Elementary School I in the private education network of a municipality in Bahia. For that, the quantitative research was used, through a questionnaire and qualitative through interview.

The main conclusions of this study were: to identify that the Montessori Teaching Method has a curriculum that respects the individualities of the students, regular or inclusion, and can be seen as a naturally adaptive curriculum. The research institution, which has the Montessori method, works with the perspective of individualized care, respecting the differences, limits and possibilities of each student. In order for this practice to take place, it was possible to contact the institution to promote other courses and training related to various topics, including on inclusion, for all employees, including teachers, coordinators and employees, which makes it possible to construct a curriculum adaptive in which the inclusion student can have access to a true knowledge. Thus, with these findings that will be discussed throughout our dissertation, will demonstrate the success of our research regarding the effectiveness and success of the student of SEN.

Keywords: Curriculum. Inclusion. Adaptive demands. Montessori method.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todas as crianças que passaram por minha vida profissional e me ensinaram que ninguém é igual a ninguém e que, as pessoas não têm os mesmos interesses e cada um aprende de forma singular. Dessa maneira, aprendi a olhar para dentro de uma criança especial e descobrir que dentro dela há um universo de possibilidades.

A criança é dotada de poderes desconhecidos que podem conduzir a um futuro luminoso. Se verdadeiramente se quer ter em mira uma reconstrução, o desenvolvimento das potencialidades humanas deve ser o objetivo da educação (Maria Montessori).

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos aqueles que contribuíram imensuravelmente para a realização desta dissertação:

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luisa Saavedra, como orientadora desta dissertação, pela disponibilidade em aceitar acompanhar nessa missão árdua, mas gratificante.

À professora Daniely, pela dedicação disponibilizada, além de toda a sua energia positiva em fazer-me acreditar em mim mesma.

Às minhas queridas amigas e companheiras de mestrado, Tânia e Taciana, que muitas e muitas vezes me incentivaram a seguir, mesmo com todos os percalços da trajetória.

À minha irmã Ana Lúcia, que, como minha chefe, teve total compreensão em permitir muitas das minhas ausências em prol da conclusão do mestrado.

A todos os professores e funcionários da instituição pesquisada em poder contribuir com essa pesquisa, dando seus depoimentos e relatos de suas experiências, e que, definitivamente, deram a acessibilidade na construção dessa dissertação.

A todos aqueles, que indiretamente contribuíram de alguma forma para que eu conseguisse ir sempre à diante.

Enfim e principalmente,

Ao meu marido, Carlos Amilton, que sempre me incentivou, viabilizou e apostou em todos os momentos e percalços até a finalização desse trabalho.

E, às minhas amadas filhas, Analú e Ananda, que sempre me apoiaram, mesmo muitas vezes eu tendo que negligenciar tempo de estarmos juntas, para me dedicar a todo o processo do mestrado.

Acima de tudo a Deus, que me deu forças, resiliência, sabedoria, proteção, paciência e que me sustentou nas horas mais difíceis, não permitindo que eu fraquejasse.

Para todos, minha profunda gratidão!

## INDÍCE GERAL

RESUMO .....	IV
ABSTRACT .....	V
DEDICATÓRIA .....	VI
AGRADECIMENTOS .....	VIII
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XV
INTRODUÇÃO.....	- 1 -
1.1 Contextualização e Pressupostos da Investigação .....	- 1 -
1.2 Problema, Questões de Investigação e Objectivos Processuais.....	- 4 -
1.3 Relevância e Contribuição da Investigação .....	- 6 -
1.4 Limitações da investigação .....	- 6 -
1.5 Sugestões para futuras investigações .....	- 7 -
1.6 Orientação Metodológica .....	- 7 -
1.7 Estrutura do Trabalho .....	- 8 -
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	- 9 -
CAPÍTULO I – A CURRÍCULO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO.....	- 10 -
1.1 Introdução .....	- 10 -
1.2. O currículo e seu papel no âmbito escolar.....	- 11 -
1.3 A legislação brasileira e a inclusão .....	- 15 -
1.4 A Inclusão no Currículo: a pluralidade da inclusão numa perspectiva do currículo.....	- 20 -
CAPITULO II: O PAPEL DO PROFESSOR E DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR NO SISTEMA MONTESSORI E OS IMPACTOS NO CURRÍCULO .....	- 25 -
2.1. Introdução.....	- 25 -
2.2 O Método Montessori e a prática inclusiva – O educador e a rotina escolar .-	- 26 -
2.3 Estratégias de Inclusão no currículo pedagógico no Método Montessori .....	- 31 -
PARTE II – PESQUISA EMPÍRICA.....	- 36 -
CAPÍTULO III: METODOLOGIA INVESTIGATIVA.....	- 37 -

3.1. Algumas considerações.....	- 37 -
3.2 Metodologia da Investigação.....	- 38 -
3.3 Estudo de Caso .....	- 39 -
3.4. Pergunta de partida e objetivos de investigação.....	- 40 -
3.5 Objetivo geral do estudo.....	- 40 -
3.6 Instrumentos e procedimentos .....	- 41 -
3.7 Participantes no Estudo.....	- 43 -
3.8 Aspectos éticos.....	- 48 -
CAPÍTULO IV: ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	- 49 -
4.1 Análise das questões aplicadas aos Professores .....	- 49 -
4.2 Análise das Entrevistas .....	- 63 -
4.2.1 Entrevista com as Coordenadoras do Ensino Fundamental I.....	- 63 -
4.2.2 Entrevista a com Especialista do Método Montessori no Brasil .....	- 76 -
4.2.3 Entrevista com os professores docentes da instituição pesquisada.....	- 80 -
4.2.4 Entrevista com Pais de Alunos de Inclusão .....	- 89 -
4.3 Análise da Grelha de Observação .....	- 95 -
4.3.1 Contexto Físico e Pedagógico da Escola.....	- 96 -
4.3.2 Fases da Aula .....	- 99 -
4.3.3 Segmento da Aula.....	- 101 -
4.3.4 Sistema Montessori no contexto educacional .....	- 102 -
CAPÍTULO V: CONCLUSÃO.....	- 105 -
REFERÊNCIAS .....	- 115 -
ANEXOS.....	- 121 -
ANEXO 01 – CHECK LIST CE .....	- 122 -
ANEXO 02 - DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO .....	- 123 -
ANEXO 03 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	- 124 -
ANEXO 04 – SOLICITAÇÃO PARA INVESTIGAÇÃO .....	- 126 -
ANEXO 05 – GUIÃO DE PERGUNTAS PARA SEREM RESPONDIDAS.....	- 127 -
ANEXO 06 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA ESCOLA .....	- 131 -
ANEXO 07– GUIÃO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA .....	- 136 -

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 01: Planos de desenvolvimento .....	- 33 -
Figura 02: Crianças matriculadas no Sistema Regular .....	- 96 -
Figura 03: Organização dos Materiais Escolares .....	- 97 -
Figura 04: Organização dos Materiais Escolares .....	- 97 -
Figura 05: Salas de aula do Sistema Montessori .....	- 98 -

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Caracterização dos participantes por idade .....	- 44 -
Gráfico 02: Caracterização da amostra dos profissionais da educação por formação acadêmica .....	- 44 -
Gráfico 03: Caracterização da amostra dos profissionais por tempo de serviço em educação .....	- 45 -
Gráfico 04: Caracterização da quantidade de alunos de inclusão da Instituição.....	- 45 -
Gráfico 05: Caracterização por sexo dos alunos de inclusão .....	- 46 -
Gráfico 06: Caracterização por tipos de inclusão recebidos na instituição .....	- 46 -
Gráfico 07: Caracterização por cargo ou posição de cada entrevistado .....	- 48 -
Gráfico 08: O PPP contempla a Inclusão dos alunos com necessidades especiais?..	<b>Erro!</b>
<b>Indicador não definido.</b>	
Gráfico 09: Os professores têm acesso a todos os documentos dos alunos com nee? .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Gráfico 10: A equipa de gestão da escola apresenta para os professores todas as deficiências que alguns alunos possuem?.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Gráfico 11: A Escola proporciona formação continuada para os professores/coordenadores para atenderem as crianças com necessidades especiais? .	- 52 -
-Gráfico 12: Adaptações curriculares .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Gráfico 13: As contribuições que o currículo traz para o aluno com nee .....	- 57 -
Gráfico 14: Você utilizar outras ferramentas para avaliar o seu aluno?..	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Gráfico 15: Há avaliação no processo de gestão curricular.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 01: Teorias e Estruturas Curriculares .....	- 12 -
Quadro 02: Uma lista preliminar de aspectos da pesquisa qualitativa .....	- 39 -
Quadro 03: Participantes .....	- 43 -
Quadro 04: Amostra dos entrevistados por sexo .....	- 43 -
Quadro 05: Tempo em que os alunos de inclusão dos pais entrevistados estão matriculados na instituição .....	- 47 -
Quadro 06: Comparando os Métodos Montessoriano e Tradicional.....	- 103 -

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01: A equipe de gestão da escola apresenta para os professores todas as deficiências? .....	- 50 -
Tabela 02: A escola proporciona formação continuada?.....	- 53 -
Tabela 03: Os resultados da adaptação curricular. ....	- 57 -
Tabela 04: Como é avaliado a criança para que possa ser construído um currículo para atender a demanda. ....	- 60 -
Tabela 05: Os documentos legais que respaldam a prática inclusiva.....	- 62 -
Tabela 06: Como é definido o aluno de inclusão?.....	- 64 -
Tabela 07: Os pais relatam a existência da deficiência do filho (a)? .....	- 66 -
Tabela 08: O padrão curricular para a inclusão na escola. ....	- 68 -
Tabela 09: O processo de avaliação do aluno (a) .....	- 70 -
Tabela 10: A progressão do aluno (a).....	- 72 -
Tabela 11: Dificuldades de comportamento do aluno (a).....	- 74 -
Tabela 12: O Currículo e a Disciplina .....	- 75 -
Tabela 13: A inclusão na sala Montessori .....	- 77 -
Tabela 14: O Currículo no método Montessori .....	- 77 -
Tabela 15: A rotina no método Montessori .....	- 79 -
Tabela 16: A avaliação no método Montessori .....	- 79 -
Tabela 17: A progressão do aluno (a) de inclusão.....	- 80 -
Tabela 18: Há existência de resistência dos alunos regulares aos de inclusão .....	- 81 -
Tabela 19: A habilitação do professor para trabalhar com a inclusão.....	- 82 -
Tabela 20: A parceria dos pais na inclusão .....	- 84 -
Tabela 21: O currículo adaptativo .....	- 85 -
Tabela 22: Os alunos de inclusão prejudicam os regulares? .....	- 87 -

Tabela 23: O que levaram a escolha dessa instituição .....	- 90 -
Tabela 24: A inclusão da escola .....	- 91 -
Tabela 25: A metodologia da escola .....	- 92 -
Tabela 26: A necessidade da criança de inclusão .....	- 93 -
Tabela 27: Progressos pedagógicos do método Montessoriano .....	- 94 -

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAP	Capítulo
CNE	Conselho Nacional da Educação
ECA	Estatuto da Criança e Adolescência
EF	Ensino Fundamental
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PABAEE	Programa de Assistência Brasileiro – Americana da Educação Elementar
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI	Programa Educacional Individualizado
PISA	Programa for International Studente Assessment
PNE	Programa Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SD	Sem data
SEF	Secretaria do Estado e da Fazenda
SEESP	Secretaria de Educação Especial

TDA	Transtorno de Déficit de Atenção
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno de Espectro Autista
UFP	Universidade Fernando Pessoa
ZDP	Zona de desenvolvimento proximal

## **INTRODUÇÃO**

### **1.1 Contextualização e Pressupostos da Investigação**

A nossa investigação intitulada como “Processo de Adaptação Curricular numa Escola do E.F. 1 da Rede Particular de Ensino de um Município da Bahia, para atender às necessidades da Educação Inclusiva”, tem como objetivo avaliar a adaptação do currículo na perspetiva da inclusão e o seu impacto em sala de aula, numa escola do Ensino Fundamental 1, na rede particular de ensino de um município da Bahia. Nesse contexto percebemos que a busca por um atendimento às crianças portadoras de necessidades educativas especiais (nee) vem de longa data. As primeiras tentativas de uma escola voltada à educação especial no Brasil têm sido estabelecidas no período final do século XIX, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 (Mendes, 2010). Porém, segundo Lopes e Marquezine (2012), as políticas públicas de inclusão são recentes e a prática curricular também está por se adaptar ao processo inclusivo, assim, há muito o se que pesquisar sobre a adaptação curricular frente às novas tendências de inclusão.

A adaptação curricular é de extrema necessidade, para que, com isso, cada indivíduo possa avançar mediante suas possibilidades, respeitando seu ritmo de aprendizagem e suas potencialidades. É sabido que todo o ser humano é passível de se desenvolver, só lhe é preciso encontrar o meio adequado. Sendo assim, num ambiente escolar, para que crianças de inclusão possam se desenvolver é necessária à adaptação curricular para sua necessidade específica. Esse é o motivo que me levou a fazer essa pesquisa e saber como uma escola está fazendo essa adaptação e os resultados e contribuições.

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em ensino regular tem sido tema mundial nas últimas décadas. No Brasil, a discussão do assunto foi iniciada com o advento da Declaração de Salamanca, 1994 (UNESCO, 1994) – documento considerado marco do movimento mundial pela inclusão. Esse tema tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores da área. Além disso, pode-se perceber que a produção científica na área vem crescendo nos últimos anos, mas novas

contribuições são bem-vindas, a razão disso é que, há muito a ser explorado (Lopes & Marquezzine, 2012).

A proposta inclusiva foi respaldada na Lei nº 9.394/96 – de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (MEC, LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996), Artigo nº 4, II, que define como dever do Estado o “atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”, norteando as políticas educacionais para esse sentido. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial, (MEC/SEESP, 2001), deixa claro:

...implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educandos, ações que favoreçam a integração social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive, para os educandos com necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa, simplesmente matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica.

As adequações curriculares no nível do projeto pedagógico devem focalizar na organização geral da escola, com adaptações mais amplas, quanto adaptações específicas de acordo com cada caso (MEC, 2003).

Segundo o MEC e a LDB (1996), “Capítulo V, Art. 59º, seção I, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

Como salienta o Ministério da Educação (MEC,2008), no nosso país, há necessidade de desenvolver um currículo que garanta não apenas o acesso, mas também a permanência na escola regular e o sucesso do aluno com deficiência. Aborda o documento (BRASIL, 1998), onde ressalta as adaptações curriculares devem ser entendidas como um processo a ser realizado em três níveis, começando pela construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), onde estejam claras todas as ações educativas da escola, inclusive na questão da acomodação física e curricular do processo de inclusão,

assim como em um currículo que seja apropriado para a realidade da sala de aula e, finalmente, que os atendimentos e instrumentos individualizados sejam elaborados e implementados.

Segundo Michels (2006), por falta de uma definição política mais clara e ferramentas adequadas, como capacitação na área profissional e falta de estrutura física básica, implica no processo e resultado da adaptação curricular efetiva. A realidade atual demonstra que a maioria das instituições de ensino parece não estar preparada nem estruturada para incluir os alunos com deficiência e dar atendimento adequado à essa nova demanda (Lopes & Marquezine, 2012).

Deve-se ter muito cuidado, com a premissa de incluir, acabar por excluir. Diante da ideologia do conceito de “educação inclusiva”, pode-se atribuir incluir, apenas colocar, e não participar. Pois, segundo (Fogli, 2010), pode-se ficar com um sentimento primário de que devemos incluir pessoas ou ainda grupos que não participam da educação.

Ainda, para Glat e Oliveira (s.d), pode-se falar em dois tipos de adaptações curriculares, “*Adaptações de acessibilidade ao currículo e as adaptações pedagógicas*”. As primeiras se referem aos aspectos físicos de acessibilidade, como pré-requisito para a autonomia do aluno ao espaço escolar, podendo participar das propostas pedagógicas em conjunto com os alunos regulares. Já as adaptações pedagógicas, são modificações do planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação, no currículo como um todo, ou em aspectos dele, para acomodar os alunos com necessidades especiais. A realização de adaptações curriculares é o caminho para o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos. No entanto, identificar essas “necessidades” requer que os sistemas educacionais modifiquem não apenas as suas leis, mas, principalmente suas práticas.

O MEC (2008), ressalta que, seguindo o pressuposto de Vygotsky (1994), a criança que ainda não pode fazer algo de modo autônomo, provavelmente, conseguirá através da ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), mediado por pessoas que estimulem as aprendizagens significativas. As adaptações curriculares podem ser

definidas como intervenções pedagógicas que devem ser elaboradas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos sem exceção. Essas adaptações curriculares devem ser entendidas como estratégias de ação, para a efetiva inclusão, principalmente, por parte docente, que fará a adaptação curricular, respeitando as diferenças.

Para Garcia (2013), outra parte importante da política educacional na última década é a questão da formação docente volta para as políticas e práticas de formação dos professores da educação especial. Muitas escolas e professores ainda não sabem o que fazer com determinados casos de inclusão, que têm características de aprendizagem muito diferenciadas e que demanda um atendimento muito específico (Costa, 2011). Como coloca (Michels, 2006), a reforma para a Educação Especial, dividiu a formação de professores em dois modelos: capacitados e especializados. Mas os dois modelos propostos, não conseguem ainda romper com a exclusão pela inclusão.

Segundo Santa'Ana (2005), para atender a heterogeneidade em sala de aula, principalmente advinda da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, os educadores precisam estar habilitados e preparados para atuar de forma competente. Diante desse quadro, é incontestável que os professores sejam instrumentalizados a fim de atender às peculiaridades apresentadas pelos alunos. Portanto, a inclusão deve ser feita de forma científica, baseada na lei, com preparo específico do docente, atribuído os reais valores da inclusão, no campo curricular, por um currículo inclusivo, que abranja a esfera do conteúdo, sua abordagem e avaliação, contribuindo no aspecto de efetivação para uma inclusão prática e real, para garantir a plena participação do aluno em sala de aula (Capellini & Rodrigues, 2009).

## **1.2 Problema, Questões de Investigação e Objectivos Processuais**

Ao iniciarmos a nossa investigação, nos deparamos com o seguinte questionamento: De que forma os professores do Ensino Fundamental 1, de uma escola da rede particular de ensino, do interior da Bahia, estão adaptando o currículo programático para atender às necessidades da educação inclusiva?

Nesse viés, percebemos que a pesquisa é baseada no pressuposto de que a adaptação curricular é um processo complexo e que demanda muito esforço e conhecimento por parte da equipe técnica e docente, de forma que:

- a) O PPP é base essencial para a prática educativa escolar, sendo claro no que diz respeito ao currículo regular e seu processo adaptativo para atender aos portadores de necessidades educativas especiais;
- b) Deve haver coerência entre o PPP e o fazer pedagógico em sala de aula para atender às possíveis adaptações curriculares;
- c) O corpo técnico e docente tem que ter formação em Educação Especial para conseguir gerir o currículo adaptativo, atendendo concomitantemente alunos com necessidades educativas especiais e alunos de ensino regular;
- d) Os professores devem ter estratégias específicas e ferramentas concretas para fazerem a adaptação curricular no atendimento à inclusão;
- e) O currículo deve atender às demandas de inclusão de cada realidade;
- f) O processo de adaptação curricular deve obter sucesso no desenvolvimento dos alunos de inclusão;
- g) O currículo tem que ser flexível para atender à inclusão sem prejudicar o grupo de alunos de currículo regular.

A nossa investigação teve como objetivo geral avaliar a adaptação do currículo inclusivo e seus impactos em sala de aula, numa escola do Ensino Fundamental 1, na rede particular de ensino de um município da Bahia. E, como objetivos específicos:

- Contextualizar e analisar se são realizadas (e como) as adaptações curriculares;
- Analisar a participação docente na adaptação do currículo;
- Identificar os profissionais que se responsabilizam pela adaptação curricular;
- Identificar o grau de formação dos profissionais que elaboram e adaptam o currículo para a educação inclusiva;
- Investigar se houve resultados mediante a adaptação curricular;
- Investigar a forma em que acontece a gestão do currículo;
- Verificar a flexibilidade adaptativa do currículo pela escola regular.

### **1.3 Relevância e Contribuição da Investigação**

A nossa investigação visa contribuir para a formação de professores voltados ao Ensino Básico, inclusive àqueles que estão diretamente desenvolvendo um trabalho pedagógico com os alunos de Inclusão, e a todos os profissionais da educação que tenham interesse em aprofundar na temática da nossa pesquisa.

A pesquisa também quer contribuir com o professor de sala de aula, que busca atender à legislação sobre a inclusão, e, portanto, quer identificar alguns fatores relevantes que colaboram com o seu fazer pedagógico, orientando-o como possa atender às demandas inclusivas em uma sala de aula regular, através de uma visão mais ampla de um trabalho inclusivo e enriquecedor.

As recomendações desta dissertação voltam-se também aos profissionais em educação, como os coordenadores pedagógicos e gestores de escolas, assim como outros profissionais que direta ou indiretamente podem lidar com aspectos da inclusão de crianças especiais em escolas regulares, bem como às famílias de alunos especiais.

Em nossa opinião, esta investigação trará contribuições para a reflexão e aprofundamento dos estudos para aqueles que buscam lidar com os aspectos da inclusão dentro da escola, sendo seu olhar de dentro da instituição ou mesmo fora dela, atendendo assim às demandas relativas a todos os processos e profissionais que estejam envolvidos com os desafios da inclusão escolar, podendo colaborar com as possibilidades e superações frente às demandas que esse tema agrega.

### **1.4 Limitações da investigação**

A principal limitação desta pesquisa é referente às constantes buscas e avanços nesta área, estando esse tema num cenário que está em constante evolução e rupturas de paradigmas, o que por um lado é positivo, frente aos avanços que estão surgindo a cada momento e às perspectivas de respostas que ainda não foram lucidadas até então.

### **1.5 Sugestões para futuras investigações**

Apontamos para posteriores reflexões, aprofundamento com todos os atores do processo educativo, além dos professores e gestores e sugerimos que os alunos também sejam sujeitos envolvidos na amostra de futuros trabalhos, corroborando com avanços que rompa com o que podemos chamar de cenário atual e o tão desejado cenário que ainda o vemos como utópico, ou seja, uma inclusão com bases estruturadas e que possa ser concebida em qualquer espaço escolar.

### **1.6 Orientação Metodológica**

Como metodologia investigativa, o nosso trabalho tem uma característica de um Estudo de Caso em uma Escola da rede particular de ensino regular no estado da Bahia. Segundo Ludwig (2015), o estudo de caso:

Diz respeito a uma investigação de fenômenos específicos e bem delimitados, sem a preocupação de comparar ou generalizar. Algumas peculiaridades são próprias do estudo de caso, e uma delas é a de que ele visa identificar novos elementos que muitas vezes o pesquisador não pensa em descobrir, (Ludwig, 2015,p.58).

Nesta abordagem, buscou-se com essa pesquisa, descobrir novos aspectos, dimensões ou elementos ligados ao tema proposto, (Charoux, 2006). Ainda, em consonância com a nossa investigação, utilizamos a metodologia de pesquisa qualitativa, cujo objetivo se encontra na decisão da amostragem, que segundo Flick (2009):

Na pesquisa qualitativa se referem, acima de tudo, a pessoas ou situações na coleta de dados. As decisões de amostragem tornam-se mais uma vez relevantes para as partes do material coletado que você vai tratar com interpretação estendidas ao analisar seus dados, (Flick, 2009, p.95).

Para a metodologia investigativa utilizamos um Guião de Perguntas mistas, que foram respondidas pelos pesquisados (professores/coordenadores/pais dos alunos de inclusão) e mensurado os dados por meio de questões fechadas, de escala Likert de 5 pontos, elaborado pela investigadora.

Em consonância com os procedimentos de investigação, ainda submetemos o nosso projeto à Comissão de Ética da UFP, (ANEXO 1), sendo validado pelos especialistas dessa instituição. Solicitamos também à Escola, a autorização para a realização do estudo e os participantes da amostragem assinaram um termo de consentimento e esclarecimento, que comprovou o aceite voluntário que os resguardará quanto aos aspectos jurídicos e de sigilo.

### **1.7 Estrutura do Trabalho**

O trabalho de pesquisa foi estruturado em duas partes, sendo elas integradas numa totalidade, com a seguinte organização:

Na primeira parte, faz-se um enquadramento teórico sobre o tema, subdividindo-o em 2 capítulos que tratam sobre o currículo escolar na perspectiva de inclusão, analisando os aspectos históricos aos quais o tema está inserido, sobre as leis e a adaptação curricular para a inclusão de crianças com NEE em escolas regulares e o papel do professor e da instituição escolar no sistema Montessori e os impactos no currículo dentro dessa metodologia de ensino.

Na segunda parte, discorremos sobre o Marco Metodológico, onde justifica a investigação, apresentando o desenho metodológico e todo o contexto sócio- econômico e enfoque da pesquisa, sua delimitação, o universo, população e amostra, bem como as técnicas e instrumentos da coleta de dados, os procedimentos para realização dessa coleta de dados e as técnicas de análise e interpretação desses dados.

Por fim, apresentam-se as discussões, conclusões e recomendações a respeito dos resultados da pesquisa e seus desdobramentos no que diz respeito ao currículo adaptativo em escolas de ensino regular e os impactos sobre o atendimento às crianças com NEE.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **CAPÍTULO I – O CURRÍCULO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO**

### **1.1 Introdução**

O termo currículo, etimologicamente, vem do Latim *curriculum*, que significa “trajetória de vida; ou percurso a ser seguido”. No postulado da educação, compreende-se currículo como uma história escolar de vida do estudante a percorrer na escola; um percurso a ser seguido por um conteúdo a ser estudado; uma sequência de conteúdos definidos socialmente, em um determinado recorte histórico, com base em um processo de aprendizagem, e que se divide em três segmentos: o formal, o real e o oculto (Pereira, 2014).

Assim, analisando sob a ótica das tendências pedagógicas pode-se perceber como cada contexto percorre esse caminho entre o ensinar e o aprender; entre o que ensinar e o que aprender.

Na tendência tradicional, o conteúdo é “aprendido” pelo método mnemônico, de forma fragmentada e isolada, sob uma ordem imutável, a qual Morin (2000, p. 199), contesta ao colocar que “A noção de ‘ordem’ se depreendia de uma concepção determinista e mecânica do mundo. Qualquer desordem aparente era considerada como o fruto da nossa ignorância provisória. Atrás da desordem aparente existia uma ordem a ser descoberta”.

Na tendência escolanovista, o conteúdo é “construído” pela prática e autonomia de conteúdos subscritos no cotidiano, voltado o sujeito para si mesmo, distanciando-se de uma malha social historicamente reconhecida e, portanto, inegável. Podemos verificar sob essa ótica que “o pensamento complexo não substitui a separabilidade pela inseparabilidade – ele convoca uma dialógica que utiliza o separável, mas, o insere na inseparabilidade” (Morin & Le Moigne 2000, p. 200).

Enfim, a tendência histórico-crítica propõe “construir e analisar” os conteúdos de embates sociais, confrontando-os com o saber sistematizado, por meio de uma dialogicidade, pois “O pensamento complexo, longe de substituir a ideia de desordem

por aquela de ordem, visa colocar em dialógica a ordem, a desordem e a organização” Morin e Le Moigne (2000, p. 199).

Dessa forma, podemos perceber que não só as questões sociopolíticas estão infiltradas no currículo, como também a maneira em que historicamente se foi construindo o pensamento humano, de tal forma que, foi se hierarquizando e organizando os saberes em sua complexidade, pois ainda como colocam Morin e Le Moigne (2000):

O pensamento complexo é, pois, essencialmente o pensamento que trata com a incerteza e que é capaz de conceber a organização. É o pensamento capaz de reunir (complexos: aquilo que é tecido conjuntamente), de contextualizar, de globalizar, mas, ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto, (Morin & Le Moigne 2000, p.206).

## **1.2. O currículo e seu papel no âmbito escolar.**

São grandes as dúvidas sobre o que ensinar nas escolas brasileiras. Outras tantas questões giram em torno do que é um currículo, o que ele representa e como construí-lo. É comum entre os teóricos do currículo que haja duas vertentes: um currículo normativo, como uma receita pronta e inquestionável, seguindo uma linha tecnicista ou o da crítica pela crítica, que leva a um vazio curricular, (Young, 2014).

Apesar de não se ter consenso entre os especialistas sobre a definição exata do que é o currículo, pode-se dizer que ele abarca o elenco de materiais e a sequência a ser trabalhada dentro de um sistema escolar, mas também se completa pelas experiências do aluno e suas necessidades. É um movimento, um caminho a seguir entre um programa de conteúdos formais e os conteúdos da vida, mediante a realidade em que cada escola está inserida, resignificando as aprendizagens, (Pereira, 2014).

Na análise do decorrer histórico da educação, percebe-se que o currículo é baseado em tendências sócio-políticas, o que dá o contorno às tendências pedagógicas. As teorias tradicionais vinculadas apenas aos conteúdos clássicos exercem um currículo rígido e dentro da neutralidade política. Contrariamente, as teorias críticas e pós-críticas, se fundamentam pela crítica social e posicionamento político nas suas estruturas

curriculares, distanciando-se de conteúdos elencados, colocando como primeira ordem os conteúdos sociais. Como sinaliza Jakimiu (2014, p. 7), a tabela a seguir, resume as teorias e suas estruturas curriculares:

**Quadro 01:** Teorias e Estruturas Curriculares

<b>Teorias Tradicionais</b>	<b>Teorias Críticas</b>	<b>Teorias Pós-Críticas</b>
Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade, diferença
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Subjetividade
Avaliação	Poder	Significação e discurso
Metodologia	Classe social	Saber-poder
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações sociais de produção	Cultura
Planejamento	Conscientização,	Gênero, raça, etnia, sexualidade
Eficiência	emancipação e libertação	Multiculturalismo
Objetivos	Currículo oculto	
	Resistência	

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

Baseado nessa historicidade e que ainda permeia a contemporaneidade, se propõe um equilíbrio no currículo, para que não haja uma linha inflexível, ditadora e excludente, mas que não se caia num vazio desprovido de norteadores para uma educação eficaz que acabe por puramente se trabalhar o chamado “currículo da vida”, ou saberes cotidianos do senso comum. A escola tem que, na sua essência, trabalhar com a ZDP (Zona de desenvolvimento proximal) de Vygotsky, no sentido da construção de um currículo epistêmico. Esse é o papel fundamental da escola, haja vista que, o conhecimento está cada vez mais especializado e que o sujeito deve ser preparado para ter acesso ao conhecimento cientificamente construído e assim se construa como um sujeito cognoscível (Young, 2014).

As políticas curriculares do Governo propõem diretrizes políticas, normativas e avaliativas que procuram dar uma diretriz no intuito de orientar as escolas, através de intervenções por documentos oficiais, tais como LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e atualmente o BNCC (Base Nacional Comum Curricular), direcionando-as no processo formativo curricular e atuando assim nas mudanças do sistema de educação. Essas políticas buscam atuar e responder às necessidades

pontuadas nos índices da educação, mensuradas pelos indicadores dos resultados, dentre eles a Prova Brasil, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e a avaliação de PISA (*Programme for International Student Assessment*). Segundo (Pizzi, 2013, p.581): “nunca como agora tivemos políticas oficiais, nacionais e internacionais que avaliam com extremo cuidado como o currículo é tratado nas salas de aula, em cada turma, em cada escola [...]”.

Mediando as necessidades socioeducativas apontadas pelos documentos oficiais e em consonância com a realidade a qual pertence o espaço escolar, passa-se a coexistir três faces do currículo: o formal, o real e o oculto (Pereira, 2014).

O currículo se faz uma ferramenta essencial e norteadora para o trabalho docente. Dessa forma, as prerrogativas educativas oriundas dos documentos oficiais integradas com as ideológicas advindas de cada espaço escolar, se compõe o currículo formal, que “refere-se aquele que é estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituição educacional” (Libâneo apud Medeiros et al, sem data) (*Cit in* Pereira, 2014, p. 19). É justamente o currículo formal quem dá a característica de cada instituição. É nele que se manifesta a ideologia e as tendências nas quais se respalda. O currículo formal é construído por ferramentas delineadas pelo programa explícito do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Portanto, o currículo é dinâmico e se manifesta de acordo com cada espaço escolar, pois como coloca (Pereira, 2014, p. 20): “De acordo com Libâneo e Oliveira (2003 apud Platt e Abrahão, s. d) o currículo conceituado como formal é o que pode ser chamado de oficial, estabelecido pelo sistema educacional, expresso em normas curriculares, desde seus objetivos até os conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo”.

Contudo, o currículo oficial, ao ser colocado em prática, é permeado de singularidades conforme cada autor que o pratica dentro do espaço escolar. Envolve a formação do professor, suas habilidades enquanto mentores da educação e sua percepção de mundo. Também, envolve a visão e conhecimento de mundo de cada aluno e suas perspectivas para com o mesmo. Nesse involucro de percepções e ações, se forma o currículo real. Como ressalta Pizzi, (2013):

O currículo prescrito não consegue prescrever em todos os seus detalhes o currículo realizado de fato em sala de aula. Não é possível antecipar ou registrar, no currículo prescrito tudo o que pode acontecer no momento da atividade docente, as variabilidades presentes na sala de aula e que surgem principalmente na interação entre professor/a e alunos/os, (Pizzi, 2013, p. 584).

Assim, o currículo real é “tanto o que sai das ideias e da prática dos professores, da percepção e do uso que eles fazem do currículo formal, como o que fica na percepção dos alunos” (Libâneo e Oliveira apud Platt e Abrahão, S.D) (Pererira, 2014, p. 20). Portanto, ao se colocar em prática o currículo oficial, o que se manifesta na escola é de fato o currículo real.

Nesse entremeio, surge o currículo oculto, que é a pura manifestação da cultura e do simbólico que permeia esse espaço educativo e que não está prescrito nos documentos oficiais. É a carga de singularidade, de visão de mundo e de valores que são levados por cada ator do processo educativo. Com efeito, o currículo oculto, por meio de sua intercomunicação e sua ideologia, acomodará o currículo real, (Pereira, 2014).

A escola cumpre seu papel quando consegue associar em seu currículo o conhecimento formal e a cultura social do seu espaço, sem que com isso segregue esse grupo de um saber científico e de aprendizagens significativas, tanto para desenvolver habilidades e competências quanto para favorecer um conhecimento constituído historicamente pela humanidade. Para Saviani (2012)

o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelo homem [...] Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente, (Saviani, 2012, p. 13).

Ainda, para Saviani (2012, p. 13), referindo-se ao trabalho pedagógico “trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental do acessório, trata-se de critério útil para a seleção de conteúdos do trabalho pedagógico”.

### **1.3 A legislação brasileira e a inclusão**

Mesmo sendo consenso entre educadores e respaldado pela lei, o processo de inclusão no Brasil ainda sofre várias batalhas e entraves. A falta de preparo do professor, a adaptação física e curricular da escola e as dificuldades frente a parcerias com as famílias e a comunidade são obstáculos comuns em que enfrentam as escolas nesse processo de inclusão, muitas vezes seguindo apenas a lógica da integração (Paganeli, 2017).

Prioritariamente, a escola e o currículo escolar devem estar conscientes do que seria uma inclusão no âmbito da lei atual e a integração, advinda de uma forma passada sobre o processo de incluir as pessoas com deficiências. Assim, cabe à escola está atualizada com as leis vigentes sobre inclusão, além de se respaldar em seu PPP sobre as formas de incluir sem excluir, de como deve estar preparado o professor e toda a equipe técnica, mas, acima de tudo, em ter um projeto educacional que atenda às demandas da inclusão de forma ampla, vendo nele um processo emancipatório e democrático de incluir a todos, sem exceção e para isso, atender cada indivíduo em suas diferenças - habilidades e necessidades. Ou seja, baseando-se na premissa em que Vygotsky enfatiza sobre a condição humana ser dada não num processo natural, mas sim num intercambio social (Paganeli, 2017).

Apesar de em outros momentos históricos já ter sido ensaiado a inclusão escolar, até então as políticas e teorias da educação permeavam o campo da integração escolar. Contudo, no Brasil, o movimento sobre a inclusão já começou a ter contorno na Constituição de 1988, quando define 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. No 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 (Brasil, 1988).

Logo depois, cria-se o (ECA) Estatuto da Criança e do Adolescente, sob a Lei nº 8.069/90, quando reforça no artigo 55 ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a

obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Contudo, a inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares ganhou força a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que se comprometeu com a causa, reconhecendo tal necessidade:

Nós, delegados à Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, reunidos aqui em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Junho de 1994, reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sancionamos, também por este meio, o Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações (UNESCO, 1994, p. viii).

A partir de então, houve uma manifestação que envolveu governo e sociedade para que o processo de inclusão fosse ajustado e que acontecesse dentro dos critérios que respeitassem as diretrizes da Declaração de Salamanca, em que destaca princípios norteadores para os governos, para as escolas e para a sociedade como um todo. No âmbito da escola, orientou em que essa acomodasse todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou outras e que deveria incluir tanto as crianças com deficiências quanto as superdotadas, além daquelas que se encontram em situação de risco, como as crianças de rua e pertencentes à minorias étnicas, culturais ou de grupos marginalizados, assim como o gênero feminino que sempre foi duplamente desfavorecido em relação às políticas frente às deficiências, que o termo Necessidades Educacionais Especiais (NEE) fosse empregado para qualquer indivíduo que por deficiência ou por exclusão social apresentasse dificuldades de aprendizagem (UNESCO, 1994).

Ainda, na Declaração de Salamanca, foi evidenciado que as aulas e as ações pedagógicas fossem de cunho inclusivo, adaptando os ritmos e estilos de aprendizagem, podendo garantir um bom nível de educação. Dessa forma, que os currículos fossem adaptados, com estratégias e recursos que procurassem superar as diferenças no processo de aprendizagem, mediante ao conjunto de necessidades que se encontra reunido dentro desse espaço.

Os currículos deveriam atender às necessidades educativas de todos os alunos e as crianças de NEE deveriam receber atendimento suplementar como apoio, garantindo a todos uma educação com nível elevado para a igualdade de oportunidades. O processo de avaliação também deveria ser adaptado para uma educação inclusiva e democrática. Para os governos, que esses criassem ou adaptassem políticas públicas que financiassem e respeitassem o princípio da igualdade para os indivíduos com deficiência que frequentem as escolas regulares e que salvaguardassem esses direitos. Que as políticas integrassem os setores de saúde, segurança social, e treinamento profissional no intuito de garantir a plena inclusão (UNESCO, 1994).

A partir desse movimento de cunho internacional, o Brasil se posicionou através de manifestos entre teóricos da educação, políticos e sociedade como um todo em benefício de leis e estratégias que respaldassem a inclusão. Muitos movimentos surgiram, o que levou o MEC a sancionar a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9.394/96, que consta em Artigo nº 4, II e que define como dever do Estado o “atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” e no Capítulo V, Art. 59º, seção I, “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (MEC, 1996).

Ainda nesse documento é assegurado 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 superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37). Em seu trecho mais controverso (art. 58 e seguintes), diz que “o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”.(MEC, 1996).

Em 1998, a implantação dos Pâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações curriculares (SEF/SEESP) traz à luz um novo olhar para o trabalho pedagógico, por ser uma material que auxiliaria o professor e a instituição escolar na adequação da inclusão. Ele ressalta as adaptações curriculares que devem ser entendidas como um processo a ser realizado em três níveis: 1. No PPP, documento que prevê regras e metas de todo o corpo técnico, docente, discente e a família, que atenda às demandas específicas de cada escola; 2. No currículo, desenvolvido em sala de aula; 3. No nível individual, por meio da elaboração e implementação do Programa Educacional Individualizado (PEI). Sendo que, a equipe escolar deve promover os ajustes necessários.

Esse mesmo documento sugere que se façam as adaptações do currículo regular sempre que necessário, atendendo aos alunos de NEE. Como explicita na (BRASIL, 1998):

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas em critérios que definem:

- o que o aluno deve aprender;
- como e quando aprender;
- que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem;
- como e quando avaliar o aluno.

Para que alunos com necessidades educacionais especiais possam participar integralmente em um ambiente rico de oportunidades educacionais com resultados favoráveis, alguns aspectos precisam ser considerados, destacando-se entre eles:

- a preparação e a dedicação da equipe educacional e dos professores;
- o apoio adequado e recursos especializados, quando forem necessários;
- as adaptações curriculares e de acesso ao currículo.

Algumas características curriculares facilitam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, dentre elas:

- atinjam o mesmo grau de abstração ou de conhecimento, num tempo determinado;

- desenvolvidas pelos demais colegas, embora não o façam com a mesma intensidade, em necessariamente de igual modo ou com a mesma ação e grau de abstração (BRASIL, 1998, p.33).

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001 determinam que os sistemas de ensino devam matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (art. 2º), o que contempla, portanto, o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Ainda, nesse documento, explicitado que (MEC, 2001):

O currículo, em qualquer processo de escolarização, transforma-se na síntese básica da educação. Isso nos possibilita afirmar que a busca da construção curricular deve ser entendida como aquela na própria LDBEN, complementada, quando necessário, com atividades que possibilitem ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais ter acesso ao ensino, à cultura, ao exercício da cidadania e à inserção social produtiva [...]. Os currículos devem ter uma base nacional comum, conforme determinam os Artigos 26, 27 e 32 da LDBEN, a ser suplementada ou complementada por uma parte diversificada, exigida, inclusive pelas características dos alunos (MEC, 2001, p. 57).

A Lei 10.172/2001, do primeiro Plano Nacional de Educação – PNE 2001/2010, destaca sobre os avanços produzidos até então sobre o processo de inclusão, que abarcam a preparação das escolas, a disponibilidade de vagas e a formação dos professores e de recursos humanos que atendam às demandas da escola. Assim como, destacam novos objetivos e metas, dentre eles “Generalizar, em dez anos, o atendimento dos alunos com necessidades especiais na educação infantil e no ensino fundamental, inclusive através de consórcios entre Municípios, quando necessário, provendo, nestes casos, o transporte escolar” (MEC, 2001, p. 55).

Em 2001, a Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. (Brasil, 2002).

Na Resolução CNE/CP nº1/2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2009, aprovada pela ONU e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados Participantes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório; e que elas tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (MEC, 2008).

Atualmente, o segundo PNE em vigor é o de 2014/2024 que legitima o investimento de 10% do PIB em educação e também destaca a meta 4 para a educação especial (BRASIL, 2014):

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 55).

A meta supracitada é acompanhada de 19 estratégias, que em essência devem ser atendidas dentro do prazo de vigência do PNE, o qual se orienta pela Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

#### **1.4 A Inclusão no Currículo: a pluralidade da inclusão numa perspectiva do currículo**

A partir da democratização da escola e de leis que respaldam a matrícula e permanência nas escolas para todos os alunos, bem como a implementação e ampliação

de políticas públicas sobre a inclusão, a sociedade e principalmente a instituição escolar está buscando se adaptar a essa realidade em que atenda as aprendizagens na diversidade. Essa nova concepção nada mais é que a manifestação de uma sociedade norteada em novos paradigmas socioculturais e, portanto, mais consciente da sua pluralidade social e em busca de seus direitos. Como destaca Matos e Mendes (2014, p. 36):

Diferentes teóricos entendem a diversidade como construção histórica, cultural e social das diferenças, no processo de adaptação dos sujeitos ao meio social, no contexto das relações de poder (Arcary, 2007; Almeida, 2007). Isso significa reconhecer que as diferenças só passam a ser percebidas como tais porque sujeitos sociais, na cultura em que estão inseridos, assim as identificam e nomeiam.

É nesse contexto social que é inserida a educação inclusiva, respaldada numa continuidade de movimentos de inclusão social. É a democratização da luta pelos direitos sociais frente às desigualdades, dessa forma, a inclusão escolar é parte de um movimento social mais amplo em busca de uma sociedade inclusiva. Como cita (Matos e Mendes, 2014, p. 39) “O princípio da inclusão escolar passa a ser defendido como uma proposta de aplicação prática no campo da educação, de um movimento mundial denominado inclusão social” (Mendes, 2006, p. 395).

A inclusão escolar deve ser vista muito mais que oportunidades para os desfavorecidos, mas como um movimento pela ética e cidadania, que respeita as diferenças e pluralidade social advindas de movimentos que nascem pelo capitalismo, mas, se manifestam contra o capitalismo. Portanto, incluir significa respeitar a identidade de cada indivíduo e valorizar suas competências, viabilizando formas de oportunidades. Com isso, o recorte da inclusão social feita através da inclusão escolar visa estimular a ampliação de competências sociais que garantirão um desenvolvimento psicossocial respaldado pela diversidade de grupo. Matos e Mendes (2014, p. 41), cita que “Vygotsky (1989), já afirmava que a necessidade de estar num grupo social, onde há comunicação e uso da linguagem, se constitui como garantia para a construção da aptidão para o pensamento e para o acesso ao patrimônio cultural”.

Dentro dessa lógica de inclusão social feita através da inclusão no âmbito escolar é que o currículo vem se adaptando e tomando forma mais democrática sobre os conteúdos que permeiam a inclusão (Pereira, 2014). O espaço escolar tem um contingente grande de pluralidade sociocultural com componentes étnicos, políticos, culturais e religiosos. Portanto, cabe à escola se adaptar através de um currículo mais amplo e menos discriminatório. A escola é um espaço plural e deve tratar seu currículo respeitando as diversidades sociais, lutando contra o racismo, preconceitos e discriminações. Dessa forma, fomenta (Silva et al., 2003):

Reconceituamos a instituição educativa, como espaço de desenvolvimento, de formação, não só de aprendizagem. Nesse sentido, a constituição do sujeito passa a preocupação central em torno da qual se estrutura um processo em que as aprendizagens ocorrem em função desta finalidade mais ampla. Não se trata, portanto, de justaposição de aprendizagens fragmentadas dos conteúdos de várias áreas, mas se concebe conhecimento como parte integrante da formação humana, que inclui a dimensão ética da aquisição, a distribuição e o uso do conhecimento, (Silva et al, 2003, p.103).

De acordo com Pereira (2014) é papel da escola de transmitir conteúdos formais, contudo, dentro de uma perspectiva crítica e social, formando agentes não reprodutores, mas conscientes e transformadores. Só aceitando a diversidade é que se pode falar num currículo democrático, plural e socialmente construído. Tratar de assuntos que atendam a sociedade especificamente não é esvaziar o currículo, mas pelo contrário, é dar significado a ele.

É nesse espaço plural, que respeita as diferenças sociais e que fomenta a igualdade pela desigualdade, que podemos falar da inclusão. Pois, como revela a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), não só as deficiências físicas ou mentais estão no rol da inclusão, mas todas as diferenças sociais e econômicas que discriminem e excluam o sujeito das oportunidades construídas dentro dos muros da escola.

A escola é o espaço para suscitar a inclusão. Local para trabalhar as desigualdades e as diferenças, atribuindo valor a cada indivíduo, não responsabilizando só o sujeito pelos seus insucessos e dificuldades, mas tratando o assunto pelo viés da perspectiva social. Como sinaliza Pereira (2014)

Para tanto, currículo escolar pode ser uma referência de revitalização cultural, que aos longos dos anos foram ocultadas, ou seja, um currículo omissivo de ditames da cultura burguesa. (Pereira, 2014, p. 7).

Mediante a esse panorama é que o currículo inclusivo deve respaldar-se. O currículo deve ser amplo que atenda às necessidades do campo social, mas específico quando atender às demandas pelas diferenças de aprendizagem. O currículo deve ser plural, permeando o campo amplo e específico para atender às diferenças sem correr o risco de perder qualidade do saber científico, ou seja, aquele saber que produzirá competências para a inclusão social. É nesse movimento dialético entre atendimento amplo e específico dos alunos que o currículo deve se manifestar. Para tanto, cabe a instrumentalização do professor e sua capacitação para dar conta de lidar com essa dialética sem perder qualidade, como suscita Lavoura e Martins (2017) à respeito do método da pedagogia histórico-crítica:

o método constituído por cinco passos, onde já se apontava para o fato de não se incorrer no erro de tomar os referidos passos como uma sequência cronológica. Saviani asseverou: “[...] em lugar de passos que se ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico. (p. 67). Como forma de exemplificação, o referido autor afirmou que, em muitos casos, a problematização exige a instrumentalização, uma vez que a capacidade de problematizar algum dado constitutivo da prática social depende diretamente da posse de determinados instrumentos, vale dizer, de conhecimentos sobre tal. (Lavoura & Martins, 2017, p.532).

O currículo deve ser articulado de tal forma que, momentos educativos perpassem por realidades sociais, colocando como problematização a instrumentalização do conhecimento em consonância com a prática social (Lavoura e Martins, 2017), oportunizando a socialização do saber sistematizado. Pois, ainda como cita (Lavoura & Martins, 2017, p. 337) “Saviani já alertara que o objeto específico da educação, por um lado, tem a ver com os conhecimentos – que necessitam ser apropriados pelos indivíduos das novas gerações e, por outro, com a descoberta das formas mais adequadas para promover o processo de apropriação desses elementos.

Assim, vale ater-se na necessidade de se legitimar o conhecimento pela via formal, mas há de se respeitar as formas como o ambiente escolar está pronto para

interpretar esses saberes, portanto, se vale um currículo adaptado para cada realidade sociocultural para que haja otimização na forma de conceber o conhecimento. Como pontua Morin (2007):

[...] se quisermos assegurar-nos da legitimação sociocultural dos conhecimentos que produzimos para fins de ensino e para fins de acção. Conhecimentos que gosto de apelidar de “ensináveis e accionáveis” propondo-me um critério pragmático de legitimação científica: Se um conhecimento não é ensinável nem acionável, então não é socioculturalmente legítimo, (Morin, 2007, p. 27).

Podemos então pensar que a dialética entre o saber sistematizado, dever primário da escola, com a integração sobre os aspectos culturais e possibilidades de construção de conhecimento do público alvo, é que garantirá uma aprendizagem significativa, crítica e transformadora (Saviani, 2012). Um repensar na natureza do planejamento e sua relação com o ensino e aprendizagem, impõe a escola e aos professores se embasarem nas novas produções teóricas para reavaliar como o processo está sendo feito e se está de fato levando às aprendizagens significativas (Mendes et al., 2003).

## **CAPITULO II: O PAPEL DO PROFESSOR E DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR NO SISTEMA MONTESSORI E OS IMPACTOS NO CURRÍCULO**

### **2.1. Introdução**

Já é de conhecimento no meio escolar que se faça a adequação curricular mediante às necessidades de cada grupo no qual estão inseridos os alunos de inclusão. Contudo, a adaptação curricular demandará de inúmeras questões que o possibilite adaptar-se de forma a atender todos os alunos, sem exceção. Essas questões estão ligadas à metodologia, recursos, estratégias, treinamento do corpo técnico e docente, ferramentas avaliativas e parcerias firmadas entre meio escolar, comunidade e famílias.

O método Montessori, em sua base filosófica, favorece a adaptação curricular de forma natural e espontânea uma vez que permite atender cada aluno na sua individualidade e de acordo com seu ritmo e interesse. A pedagogia Montessori se sustenta no tripé: ambiente, educador e material. Atualmente, cabe à escola regular uma grande responsabilidade sobre o desenvolvimento da criança, promovendo ações que contribuam para a formação de sujeitos ativos, independentes e preparados para a vida. Segundo Almeida (2017), os três elementos, ambiente, educador e material de desenvolvimento, devem ser apresentados à criança, de forma harmônica e interligada:

Não adianta um ambiente adequado sem um bom educador que o apresente à criança e permita um relacionamento; não adianta ter um material excelente colocado num ambiente desorganizado, sem alguém que permita uma manipulação e ajude a criança a compreender o seu uso, sua função. Se estes elementos se integram no desenvolvimento do processo educativo, haverá entre eles uma interrelação permanente, gradativa, contínua e um “feedback”. (Almeida, 2017, p. II) .

Por consequência, a adaptação curricular e a inclusão se constroem de forma harmônica, pois para Montesssori, (S/D) cada criança aprende por meio de suas atividades individuais e na interação umas com as outras, portanto, se faz necessário focar o aprendizado em seu interesse. O ponto essencial é respeitar que a criança absorva o conhecimento, que o construa e se construa; é nessa relação dialética entre objeto e conhecimento que se encontra a criança. Cada construção é uma etapa vencida,

assim, num mesmo ambiente encontram-se mentes em estágios e aprendizagens diferentes.

## **2.2 O Método Montessori e a prática inclusiva – O educador e a rotina escolar**

O Método Montessori advém das experiências vivenciadas por Maria Montessori em asilos, atendendo crianças tidas como anormais e socialmente excluídas. Seu trabalho começou enquanto médica assistente, na Clínica Psiquiátrica na Universidade de Roma, e depois, na escola Ortofrênica, onde ela principiou os primeiros experimentos e observações a respeito de um trabalho educativo, dirigido à crianças deficientes, que, por consequência tiveram como resultado um desempenho acadêmico satisfatório quando submetidas a exames em escola regular, juntamente com crianças tidas como normais e tendo aprovação equivalente. Para Montessori, o que diferenciava essas crianças, além da falta de oportunidade educativa adequada, seria o ritmo e o tempo que cada uma necessitava. Nesse viés, Paschoal , et al., (2013), apontam que:

Apesar de seu trabalho ter se iniciado com crianças deficientes, Montessori (1966) defendia que entre essas e as normais, existiria uma diferenciação de comportamentos e aprendizagens somente no que diz respeito ao ritmo e ao tempo. Entre as deficientes, esses eventos aconteceriam de maneira mais lenta, enquanto que, entre as normais, esses eventos aconteceriam normalmente; tendo as duas a possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem. (Paschoal, et al., 2013, p. 25)

O trabalho de Maria Montessori iniciou-se com base nos trabalhos de Itard, por ter sido um trabalho de observação criteriosa, assim como, nos trabalhos de Edouard Séguin, pelo seu sistema educativo com crianças deficientes. Seu trabalho foi corroborado pelo método científico, levando-a a criar a Pedagogia Científica, com base na observação de crianças em atividades espontâneas, (Montessori, 1965).

Para Montessori, o educador, precisa compreender que para perceber cada indivíduo na sua essência, assim como suas dificuldades e possibilidades, - e com isso poder intervir num trabalho produtivo -, antes de tudo deve observar esse ser em

atividade produtiva espontânea, na construção de suas experimentações, pois “O educador, porém, está destinado a observar não infusórios, mas o homem. E o homem, não nas manifestações dos seus hábitos diurnos, [...] mas no despertar da sua vida intelectual” (Montessori, 1965, p. 14).

Para o Método Montessori, o ambiente também deve ser criteriosamente organizado para facilitar a movimentação espontânea e instigar a curiosidade de aprendizagem pela ação. Esse ambiente estimula os sentidos, que, através deles a criança imerge no mundo e no conhecimento do mesmo. Para Angotti (2007) essa base da pedagogia científica de Montessori, sustenta a escola montessoriana até os dias atuais:

O ideal de escola nessa pedagogia reside em propiciar e garantir as manifestações espontâneas e da personalidade da criança, de permitir e aflorar do livre desenvolvimento da atividade no ser humano em sua infância. A nova escola montessoriana, portanto, é bastante díspar da proposta implementada na Itália durante o regime fascista. [...] Montessori propõe algo de novo para sua época, mas que se mantém inovador ainda hoje que constitui o método ativo para a preparação racional dos indivíduos à sensações e percepções. É a educação baseada no desenvolvimento dos sentidos, que guarda importante valor pedagógico e científico, já que o desenvolvimento dos sentidos precede o das atividades superiores intelectuais, segundo seus créditos (Angotti, 2007, p. 105).

O método Montessori, tem sua base estruturada na observação espontânea da criança em interação com o ambiente repleto de estímulos. Para Montessori, é na liberdade de escolhas e autonomia de ação que a criança revela suas qualidades e necessidades, assim como, constrói sua aprendizagem. Nesse ambiente em que se valoriza a liberdade de ação é que as escolhas e movimentação acontece.

Contudo deve ser um ambiente de respeito ao silêncio e à concentração de cada um. O professor deve orientar para uma disciplina centrada, não na imobilidade do indivíduo, mas na consciência de respeito da coletividade e das regras da vida. É nesse ambiente em que fomenta ação e respeito que se estabelece o limite para com o coletivo e com isso uma aprendizagem de controle de consciência do corpo, de seus movimentos

voluntários e de suas ações apropriadas para cada espaço e momento (Montessori, 1965).

Para a ordem desse ambiente heterogêneo que tem como premissa a liberdade de escolhas, a liberdade de ação, a interação coletiva e movimentos espontâneos em busca de uma aprendizagem construída pelo interesse e possibilidade de cada criança, que assim respeite o seu ritmo, limites e necessidades, deve ter um professor capaz de discernir o momento de observar de forma científica a ação de construção intelectual e social de cada criança, e o momento de intervir para proibir ações de desordens. Ter um comportamento observador em momentos de aprendizagens, mas um comportamento com rigor em “gestos indesejáveis, a fim de que a criança pudesse ter um discernimento esclarecido entre o bem e o mal” (Montessori, 1965, p. 50).

O professor deve ensinar através de sua própria ação, da repetição de suas ações e da interação com o objeto em estudo para que estimule espontaneamente à criança que está pronta internamente à se interessar por aquela aprendizagem. É nesse momento que a diferença individual manifestará claramente. Crianças que já estão prontas para seguir adiante com a aprendizagem, ou na chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky), com a mediação entre professor e objeto logo ganharão novas competências, contudo, para aquelas que ainda não se despertaram para aquele momento, outros estímulos estarão ao seu redor, fomentando suas aprendizagens frente ao seu momento maturacional.

Portanto, os princípios que norteiam o Método Montessori são basicamente: o ambiente, que deve ser cientificamente preparado, estimulando às múltiplas aprendizagens; a liberdade de escolhas através do interesse inerente ao grau de maturidade e possibilidades de cada criança; o respeito ao ritmo, limites e possibilidades de cada um, assim como, respeito ao próprio ambiente e à coletividade; a autonomia baseada na independência e interesses; a responsabilidade sobre suas ações e sobre o ambiente (Montessori, 1965).

É nesse ambiente preparado para estimular o interesse individual e de fomentar as aprendizagens que se faz necessário a educação dos movimentos. O movimento

intencional está presente na ação educativa da criança. Através de objetivos específicos, o ambiente estimulará movimentos intencionais e refinados para que se desenvolva a psicomotricidade: pensamento e a ação. Nasce no trabalho pedagógico em sala de aula a análise de movimentos, que como coloca Montessori (1965, p. 86) “Todo ato complexo se decompõe em tempos sucessivos bem distintos; um tempo segue o outro. Procurar reconhecer e executar exata e separadamente esses gestos sucessivos é analisar os movimentos”.

Dessa forma, ao ser conduzida a pensar em seus movimentos e educá-los para uma economia de movimentos precisos e pensados, a criança estará começando a se perceber e a compreender o seu corpo, dominá-lo e usá-lo ao seu favor: o equilíbrio da pessoa, a consciência de si. O trabalho de linha é uma forma de interiorizar-se e de buscar a normalização e o autocontrole de seus movimentos e ações. Como coloca (Silvestrin, 2012):

Na sala de aula montessoriana, além de serem disponibilizados diversos materiais pensados para o desenvolvimento infantil, também existe traçado no chão um círculo para as atividades de normalização, que são chamadas atividades de linha. Nesse momento é proporcionado à criança o desenvolvimento da sua concentração e do autocontrole (Silvestrin, 2012, p. 25).

Nesse ambiente, organizado, normalizado, cientificamente preparado e com regras que respeitem as habilidades individuais de cada aluno, bem como as estimule é que fomenta a aprendizagem. Os materiais disponibilizados às crianças apresentam uma graduação de dificuldades que respeita as mentes mais imaturas até aquelas que já estão num nível de abstração maior. Como ressalta Lagôa (1981):

Através de uma ordenação de atividades de dificuldades gradativamente crescentes a aprendizagem se estabelece com maiores possibilidades de sucesso. “Os ensinamentos dados aos pequeninos devem, em verdade, atenuar para ele tais esforços, convertendo-os na alegria da conquista facilitada e ampliada (Montessori, 1957<sup>a</sup>, p.182). É necessário lembrar que o material de desenvolvimento apresenta exercícios graduados que vão do mais rudimentar exercício dos sentidos a exercícios de escrita, cálculo e leitura (Montessori, 1962b, p. 92 *cit in* Lagôa, 1981, p. 29).

Outro ponto importante da aplicação do Método Montessori é a confirmação imediata dos resultados. A maioria dos materiais criados por Montessori possui o controle do erro, que direciona para a percepção do erro caso a criança já esteja numa maturidade de percebê-lo sozinha. Pois, respeitando o ritmo próprio de aprendizagem de cada aluno, a percepção do erro só será observada quando a criança já estiver pronta para internalizar aquela informação. Também, na apresentação do material a professora, que está mediando a aprendizagem da criança com o material utiliza-se da Lição de 3 tempos (L3T), onde, depois de a criança ter explorado o material a professora apresentará a nomenclatura da qual objetiva o mesmo, tendo esse como o 1º tempo - apresentação. Logo em seguida, a professora solicita que a criança mostre o material conforme ela o apresentou, ou 2º tempo - confirmação; Por fim, a professora pergunta do que se trata, ou 3º tempo - avaliação (Lagôa, 1981). Dessa forma, respeitando a possibilidade de aprendizagem de cada criança, de acordo com o que ela demonstrar em cada momento da lição, o professor prossegue ou não. Como cita Lagôa (1981):

A mestra observará se a criança se interessa, ou não, pelo objeto apresentado, como ela se interessa, por quanto tempo etc.; e cuidará de jamais forçar a criança que não tenha se interessado. Se a lição, preparada com grande respeito à brevidade, simplicidade e veracidade, não for compreendida pela criança, a mestre deverá, então, ater-se a dois pontos: 1) não insistir, repetindo a lição; 2) não dar a entender à criança que ela se enganou ou que não compreendeu. Tais atitudes poderiam estagnar, por muito tempo, o impulso à ação que constitui a base de todo o progresso, (Lagôa, 1981, p. 59 *cit in* Montessori, 1957a, p. 118).

Dessa forma, pode-se perceber quão minuciosa foi Montessori em respeitar o ritmo de aprendizagem de cada criança, acreditando que, todas aprenderão, só que, cada uma no seu ritmo. Com isso, ter-se-á, num mesmo ambiente, crianças com níveis de aprendizagens diferentes, inclusive crianças de inclusão, sendo respeitadas e estimuladas como as crianças regulares, sem nenhum tipo de discriminação e descaso, percebendo, portanto, que o currículo é naturalmente adaptativo, não só às crianças de inclusão, mas a qualquer uma, pois Montessori acredita que cada criança estará num momento de aprendizagem e isso é respeitado pela própria metodologia aplicada nesse ambiente. Como pontua a própria (Montessori, 2015, p.55):

Um problema especial da educação é como ajudar esta criança enfraquecida, como curar deficiências que retardam ou causam desvios do desenvolvimento normal. Quando esta criança não sente amor pelo ambiente e percebe obstáculos muito difíceis de superar para conquistá-lo, a primeira providência é diminuir os obstáculos e tornar o ambiente agradável. Então, à criança devem ser propostas atividades prazerosas, coisas interessantes de se fazer, convidando-a a vivenciar novas experiências. Gradativamente, a criança pode ser trazida [...] à alegria libertadora e da conquista da vida.

Outro fator essencial para o pleno desenvolvimento é a socialização das crianças. Para Montessori (2006, p. 17) “Os limites mais vastos lhe são necessários para as experiências sociais. Não se pode conseguir desenvolvimento deixando-a em seu primeiro ambiente”. Para tanto, o aspecto da socialização é essencial para o desenvolvimento de todos os aspectos do ser humano, desde sua estruturação psicológica ao desenvolvimento intelectual, atribuindo ao ambiente social a responsabilidade de aquisição da fala, de disseminação da cultura e da absorção do conhecimento. Portanto, a nenhum ser humano se pode negar a participação social, principalmente às crianças do convívio com seus pares e em ambientes que as estimulem a pensar e agir em prol do seu desenvolvimento pessoal. Estar num ambiente montessoriano é estar num ambiente inclusivo, pois nesse espaço ninguém é igual, todos são diferentes dentro de suas peculiaridades.

### **2.3 Estratégias de Inclusão no currículo pedagógico no Método Montessori**

O professor como parte fundamental desse processo educativo, deve vislumbrar uma criança que cresça mediante suas habilidades de se relacionar com o ambiente de forma autônoma, mas que esse a respeite mediante suas potencialidades. A professora deve manter o ambiente adequado às faixas etárias, e, porque não dizer, de acordo com a faixa de desenvolvimento de cada membro da turma. Uma sala inclusiva, que respeite as diferenças cronológicas e mentais deve ser organizada, estimulante, amplamente rica, que facilite a livre movimentação e que tenha uma rotina coerente com o trabalho proposto por Montessori.

O professor deve estar atento para que esse ambiente seja satisfatório a cada curiosidade do aprender espontaneamente e deve se manter na posição de observadora,

mas também, deve estar atenta e mediar um trabalho para com crianças que não possuam habilidades que a impulsionem ao autoconhecimento e a autoconstrução, fazendo um trabalho mediador para com essas crianças ainda debilitadas. Como postula Montessori (2015):

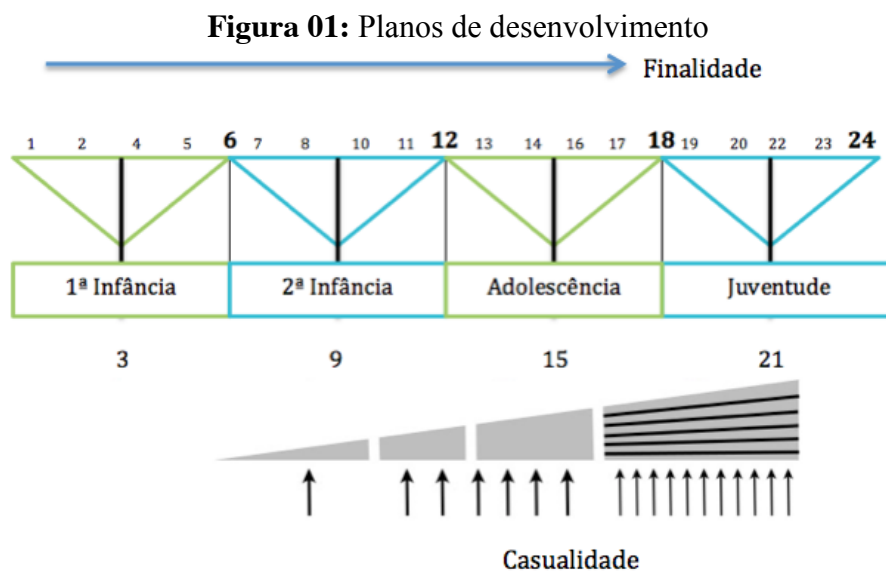
A professora deve lidar com as crianças que estão desorganizadas, com as mentes que vagueiam sem rumo, que precisam ser atraídas para a concentração do trabalho. A professora deve ser sedutora, e pode usar qualquer recurso para conquistar a atenção das crianças [...] se a criança está com alguma dificuldade, a professora não deve demonstrar como superá-la, ou a criança perde o interesse, já que o importante para ela é conquistar essa dificuldade, (Montessori, 2015, p. 108).

Outro fator preponderante no trabalho Montessori é a valorização que seu método dá ao material concreto. O aluno, além das experimentações e construções de seus esquemas mentais pelo trabalho com o material concreto, também usufruirá em passar pelos níveis de abstração que cada material propõe a depender da idade. O material impõe concentração, dedicação, maturidade, e, gradativos níveis de abstração, e que, com isso, possa atender cada criança a depender de seu estágio maturacional voltado àquela aprendizagem.

A rotina montessoriana é espontânea, e o currículo, apesar de criterioso, rico e gradativo, é colocado em prática de forma individualizada, ou seja, cada criança irá, dentro do seu ritmo, absorvendo e evoluindo no currículo proposto. Pois, nesse ambiente regulador, com regras e metas a serem atingidas mediante o desenvolvimento individual o professor acaba por atender pequenos grupos de acordo com o nível e interesse de cada criança pelo assunto exposto (Montessori, S/D).

Crianças de idades diferentes se relacionam, interagem e fazem trocas nesse mesmo ambiente. O que colabora com a inclusão, pois esse ambiente tão heterogêneo não cobrará de seus indivíduos que estejam em ritmos iguais e que possam usufruir, cada um, de uma aprendizagem significativa, respeitando suas possibilidades. Dessa maneira, é impossível estabelecer um programa de trabalho restrito e pré-determinado, mas antes, deve-se respeitar a evolução e interesse de cada um, partindo de um conteúdo mínimo estabelecido por lei para um conteúdo bastante amplo, de acordo com o interesse de cada um ou da própria turma.

Dessa forma, Montessori propõe grandes agrupadas, que são distribuídas em idades diferentes no mesmo ciclo de crescimento: 1 a 3 anos, 3 a 6 anos, 6 a 9 anos, 9 a 12 anos, obedecendo aos estágios de desenvolvimento assinalados por ela nos “Quatro planos de desenvolvimento”.



Fonte: <https://jardimdadescoberta.com/2017/02/05/os-4-planos-de-desenvolvimento/>

O processo de avaliação é contínuo, haja vista que, cada material tem o controle do erro, assim como, através da observação das produções diárias, cada aluno será observado e avaliado na intenção de tão somente diagnosticar e poder intervir e mediar no que for necessário. O professor deve observar e registrar toda a evolução, aprendizagens e dificuldades encontradas pelo educando a fim de intervir no direcionamento mais adequado para a sua aprendizagem, o que, por sua vez, pode ser diferente para cada aluno. Como salienta Silvestrin (2012):

É também por meio de um registro diário sobre cada educando que o professor tem a possibilidade de um acompanhamento direto da evolução de cada um, e com isso, ele planeja o que será trabalhado em sala de aula e que atendimentos individuais ou em grupos deverão ser realizados. Quanto a isso, Lima (2005) destaca que: “A habilidade de trabalhar com múltiplas atividades simultâneas e de construir e utilizar materiais concretos faz com que o professor montessoriano esteja mais preparado para acolher crianças e jovens que não se encaixem no perfil médio do aprendiz. Os princípios filosóficos que embasam a escola montessoriana – visão cósmica e científica da educação – predis põem seus seguidores a buscar estratégias diferentes

para alunos diferentes. Os professores montessorianos estão preparados para às necessidades de cada um, entendendo que o aprender possui diferentes estruturas, ritmos e potenciais (Silvestrin, 2012, p. 32).

Na metodologia Montessori o professor não distingue apenas os alunos de inclusão, uma vez que, para ele, cada aluno é diferente, com ritmos de aprendizagens, necessidades socioeducativas e demandas psicológicas e maturacionais deferentes. E essa pluralidade intrínseca à qualquer sala de aula, mas respeitada num ambiente Montessori, faz da inclusão um processo natural, com possibilidades de atender à cada demanda.

É nesse contexto do respeito ao indivíduo que as crianças de inclusão passam a ser mais respeitadas, acreditadas e aceitas. Cabendo às famílias entenderem que nenhuma criança, de inclusão ou regular, terá o mesmo desenvolvimento em um determinado momento, e que, cada uma deve ser respeitada por isso e oportunizada a ser atendida conforme as suas possibilidades, evitando, com isso, queimar etapas tão significativas para o processo de aprendizagem.

A organização do ambiente favorece essa livre movimentação das crianças e a busca pelo material e conteúdos de seu interesse. As carteiras são dispostas em pequenos grupos, não precisando ter carteiras equivalentes à quantidade de alunos na classe, afinal, cada criança estará executando atividades diferenciadas. Os materiais dispostos na altura da criança e organizados por áreas de conhecimento também facilita a livre manipulação. Esses materiais são organizados na estante numa ordem, obedecendo ao grau de dificuldade dos conteúdos, estando nas primeiras prateleiras os materiais de conteúdos iniciais e nas últimas os materiais de conteúdos finais para aquele agrupamento. A rotina é diferenciada de uma escola tradicional, onde todos têm que fazer a mesma atividade num mesmo momento. Na classe montessoriana, as crianças estarão distribuídas pela sala em atividades deferentes de acordo com seu interesse e ritmo de aprendizagem. Portanto, a ordem, o silêncio e a concentração fazem parte do respeito à coletividade e com isso cria uma atmosfera de valorização à aprendizagem. Os alunos compreendem que não estão brincando com os materiais, mas sim, em trabalho educativo. Crianças se ajudam mutuamente não necessitando apenas do professor. Nenhuma criança fica ociosa em sala, pois sabe qual a sequência de

trabalho que ela deve cumprir dentro de seu programa definido no início da aula. E, por fim, ao final da aula, é feita uma avaliação do que aprenderam, o que conquistaram e em que podem melhorar. Esse trabalho descreve um respeito essencial à individualidade.

Finalmente, se pode dizer que o ambiente Montessori acolhe cada criança como ela é e subsidia um trabalho individualizado e de respeito para com as necessidades de cada um, oportunizando ao grupo a possibilidade do sucesso escolar, pelo respeito em que dá ao ritmo próprio e às demandas de cada aluno.

## **PARTE II – PESQUISA EMPÍRICA**

## **CAPÍTULO III: METODOLOGIA INVESTIGATIVA**

### **3.1. Algumas considerações**

A pesquisa é um (...) procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados (Gil, 2007, p. 17).

Um trabalho de pesquisa parte inevitavelmente de uma questão a ser respondida. De uma inquietação por parte do pesquisador em aprofundar-se no tema e com suas conclusões, corroborar com o fazer científico. Assim, parte-se de uma pergunta que, quer alcançar uma resposta e, portanto, irá recorrer a métodos e instrumentos científicos que possam colaborar com as conclusões para suas hipóteses. Como explana Gerhardt e Silveira (2009):

A pesquisa científica é o resultado de um inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos científicos. Lehfeld (1991) refere-se à pesquisa como sendo a inquisição, o procedimento sistemático e intensivo, que tem por objetivo descobrir e interpretar os fatos que estão inseridos em uma determinada realidade (Gerhardt & Silveira, 2009, p. 31).

Dessa forma, essa pesquisa nasceu de uma vontade em conhecer quanto verdadeiramente se valoriza o currículo no processo de inclusão de crianças com NEE em escolas regulares e como pode e deve ser feita essa adaptação curricular, colaborando com o aproveitamento pedagógico de cada indivíduo participante do processo dentro de uma sala de aula. Mediante a tal inquietação, surge a necessidade de construir o caminho para achar as respostas. Como em qualquer investigação, a metodologia constitui o caminho para o desenvolvimento e concretização dos objetivos. Pois, como coloca Gerhardt e Silveira (2009):

O planejamento, passo a passo, de todos os processos que serão utilizados, faz parte da primeira fase da pesquisa científica, que envolve ainda a escolha do tema, a formulação do problema, a especificação dos objetivos, a construção das hipóteses e a operacionalização dos métodos (Gerhardt & Silveira, 2009, p. 12).

### 3.2 Metodologia da Investigação

É importante salientar a diferença entre metodologia e métodos. A metodologia se interessa pela validade do caminho escolhido para se chegar ao fim proposto pela pesquisa; portanto, não deve ser confundida com o conteúdo (teoria) nem com os procedimentos (métodos e técnicas). Dessa forma, a metodologia vai além da descrição dos procedimentos (métodos e técnicas a serem utilizados na pesquisa), indicando a escolha teórica realizada pelo pesquisador para abordar o objeto de estudo. (Gerhardt & Silveira, 2009, p. 13).

O método científico que respalda uma investigação científica deve ser escolhido criteriosamente, dentro de uma abordagem em que o caminho percorrido valide o tema e desenhe as formas como serão utilizados os métodos e técnicas para responder às inquietações do investigador, contemplando assim, com o projeto de pesquisa. Como salienta Prodanov (2013).

A investigação científica depende de um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos para que seus objetivos sejam atingidos: os métodos científicos. **Método científico** é o conjunto de processos ou operações mentais que devemos empregar na investigação. É a linha de raciocínio adotada no processo de pesquisa (Prodanov, 2013, p. 126).

Portanto, o método científico em que se debruça essa investigação, se pauta na pesquisa qualitativa em que o pesquisador dá mais ênfase ao processo da pesquisa do que aos dados numéricos, ou seja, sua preocupação está centrada em buscar o porquê das coisas, centrada nas relações das dinâmicas sociais, analisando dados não-métricos e aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Para Gerhardt e Silveira (2009):

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever*, *compreender*, *explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (Gerhardt & Silveira, 2009, p. 32).

Os aspectos relevantes preliminares de uma pesquisa qualitativa citada por Flick (2009) são:

## Quadro 02: Uma lista preliminar de aspectos da pesquisa qualitativa

### QUADRO 2.1 Uma lista preliminar de aspectos da pesquisa qualitativa

- Apropriabilidade de métodos e teorias
- Perspectivas dos participantes e sua diversidade
- Reflexividade do pesquisador e da pesquisa
- Variedade de abordagens e de métodos na pesquisa qualitativa

Fonte: Flick, 2009, p. 23.

### 3.3 Estudo de Caso

Dos procedimentos mais comuns de uma pesquisa, podemos citar o estudo de caso, que nos proporciona uma investigação mais detalhada sobre o objeto em estudo, coletando as especificidades de um determinado contexto, como destaca Gerhardt e Silveira (2009).

Para Alves-Mazzotti (2006, p. 640), os exemplos mais comuns para esse tipo de estudo são os que focalizam apenas uma unidade: um indivíduo (como os casos clínicos descritos por Freud), um pequeno grupo (como o estudo de Paul Willis sobre um grupo de rapazes da classe trabalhadora inglesa), uma instituição (como uma escola, um hospital), um programa (como o Bolsa Família), ou um evento (a eleição do diretor de uma escola) (Gerhardt & Silveira, 2009, p. 39).

O estudo de caso é um estudo empírico e vem sendo cada vez mais utilizado pelos pesquisadores, pois investiga o fenômeno dentro do seu contexto. Para (Gil, 2008, p.58) o estudo de caso se caracteriza por:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e
- c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

Para desenvolver essa pesquisa foi aplicado o estudo de caso por ser uma modalidade que possa ser aplicada diretamente com um pequeno grupo ou instituição, focalizando apenas a unidade, visando conhecer profundamente o que essa realidade

tem de essencial e específico. Gil (2008, p.37) ainda complementa que este tipo de pesquisa “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. Essa modalidade colabora com o espectro da pesquisa que se sustenta em analisar as práticas e recursos aplicados numa escola que viabilizem a aplicação de um currículo inclusivo e seus impactos nos resultados individuais dos alunos de inclusão e dos alunos regulares.

### **3.4. Pergunta de partida e objetivos de investigação**

#### **Pergunta de partida**

Para tanto, nos deparamos com a seguinte pergunta de partida desta investigação: *De que forma os professores do Ensino Fundamental 1, de uma escola da rede particular de ensino, do interior da Bahia, estão adaptando o currículo programático para atender às necessidades da educação inclusiva?*

### **3.5 Objetivo geral do estudo**

A nossa investigação teve como objetivo geral, *“avaliar a adaptação do currículo e seus impactos em sala de aula, numa escola do Ensino Fundamental 1, na rede particular de ensino de um município da Bahia, numa perspectiva de escola inclusiva”*.

#### **Objetivos específicos**

- Contextualizar e analisar se são realizadas (e como) as adaptações curriculares;
- Analisar a participação docente na adaptação do currículo;
- Identificar os profissionais que se responsabilizam pela adaptação curricular;
- Identificar o grau de formação dos profissionais que elaboram e adaptam o currículo para a educação inclusiva;
- Investigar se houve resultados mediante a adaptação curricular;
- Investigar a forma em que acontece a gestão do currículo;

- Verificar a flexibilidade adaptativa do currículo pela escola regular.

### **3.6 Instrumentos e procedimentos**

A recolha de dados é dos aspetos mais importantes na parte empírica de um trabalho. Para a recolha de dados, o investigador pode optar, conforme a investigação, por alguns instrumentos que focalisem na qualidade das respostas sobre a pergunta a ser pesquisada e que atenda melhor aos objetivos e hipóteses. Pois, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009).

Na coleta de dados, o importante não é somente coletar informações que deem conta dos conceitos (através dos indicadores), mas também obter essas informações de forma que se possa aplicar posteriormente o tratamento necessário para testar as hipóteses. Portanto, é necessário antecipar, ou seja, preocupar-se, desde a concepção do instrumento, com o tipo de informação que ele permitirá fornecer e com o tipo de análise que deverá e poderá ser feito posteriormente. (Gerhardt e Silveira, 2009, p. 57).

Nessa linha, segundo Lakatos e Marconi (2016, p.149) “ a coleta de dados é a etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de se efetuar a coleta dos dados previstos”. Para a coleta de dados dessa pesquisa foram usados os seguintes instrumentos: Declaração de consentimento para todos os participantes (ANEXO 2); Termo de consentimento livre e esclarecimento para todos os participantes (ANEXO 3); Solicitação para investigação para com a direção da escola (ANEXO 4); Guião de perguntas (questionário) para serem respondidas pelos 14 professores de sala de aula regular do Fundamental 1 (ANEXO 5); Grelha de observação da escola feita pela investigadora (ANEXO 6); Guião de perguntas para entrevista e esclarecimento para os que foram entrevistados (ANEXO 7); Guião de entrevista semiestruturada com a coordenadora do Ensino Fundamental 1; Guião de entrevista semiestruturada com a especialista do Método Montessori no Brasil; Guião de entrevista semiestruturada com pais de alunos de inclusão; Guião de entrevista semiestruturada com professores de sala de aula regular do Ensino Fundamental 1. Análise do PPP da instituição.

Os instrumentos escolhidos para a nossa investigação, seguiram o critério de serem fundamentais para o estudo de caso. A escolha da observação foi feita por se

tratar de um instrumento de pesquisa muito importante na coleta de dados, pois é o olhar direto do investigador sobre o fenômeno que segundo Gil (2008, p. 100):

A observação constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa. É, todavia, na fase de coleta de dados que o seu papel se torna mais evidente. A observação é sempre utilizada nessa etapa, conjugada a outras técnicas ou utilizada de forma exclusiva. Por ser utilizada, exclusivamente, para a obtenção de dados em muitas pesquisas.

A aplicação do questionário tem muitas vantagens, principalmente quando seus resultados são comparados aos da entrevista. É um instrumento que atinge um número maior de pessoas envolvidas na pesquisa, assim como, pode ser respondido num momento oportuno para o entrevistado, e não expõe diretamente sua opinião (Gil 2008).

A entrevista é adequada para a obtenção direta dos dados, além de deixar o entrevistado à vontade em colocar de maneira informal os dados relevantes da pesquisa (Gil 2008). Já para Lakatos e Marconi (2016)

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (Lakatos e Marconi, 2016, p.178).

Portanto, a escolha desses instrumentos visou obter os dados sob muitas formas, para ter um embasamento mais completo de seu resultado. Os dados obtidos foram tratados através da análise de conteúdo e a tabulação pelo Excel. Foram determinadas categorias à priori, de forma a que nos dados se encontrem as respostas aos objetivos traçados.

### 3.7 Participantes no Estudo

A escolha do grupo participante foi analisada dentro do ponto de vista em arrecadar informações fundamentais de todas as fontes que estão envolvidas direta e indiretamente com o a inclusão de alunos com NEE. Para tanto, foram selecionados 14 professores, 02 coordenadores, 1 especialista e 5 Pais/Responsáveis de alunos de inclusão na instituição pesquisada, participando no total de 22 pessoas, conforme quadro 3.

**Quadro 03:** Participantes

Inquiridos: N°	
Professores de sala de aula (regentes)	14
Coordenadores do Ensino Fundamental 1	02
Especialista do Método Montessori no Brasil que dá assessoria à instituição.	01
Pais de alunos de inclusão no Ensino Fundamental 1	05

**Fonte:** Elaboração própria.

No que diz respeito ao sexo dos inquiridos, todos são do sexo feminino, conforme demonstramos no quadro 4:

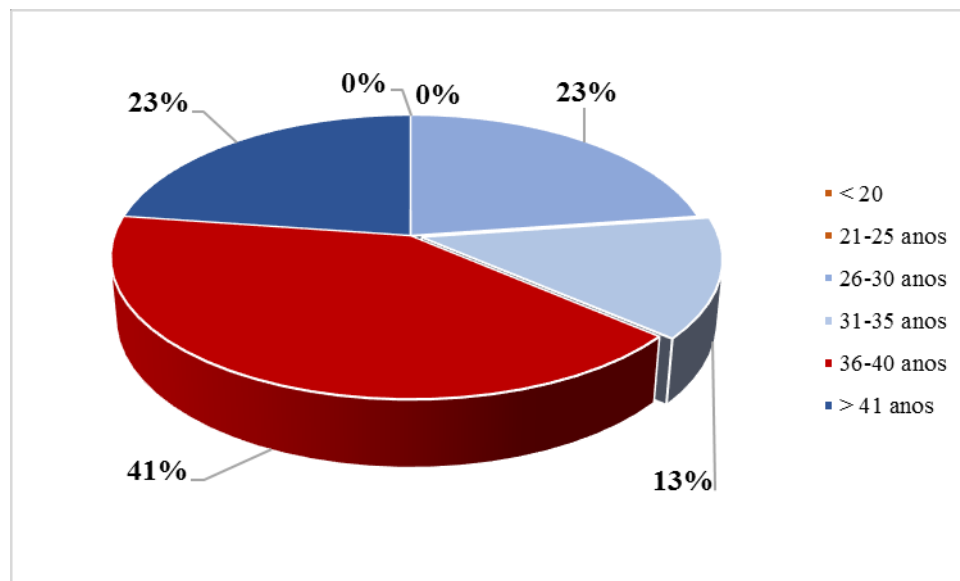
**Quadro 04:** Amostra dos entrevistados por sexo

Masculino	Feminino
0	22

**Fonte:** Elaboração própria.

No que tange à idade dos inquiridos, tanto os gestores quanto os professores, apresentam idades entre 20 e 85 anos. Sendo que 23% dos participantes (5) possuem de 26 a 30 anos, 13% (3) de 31 a 35 anos, 41% (9) dos que possuem de 36 a 40 anos, e, por último, 23 % (5) possuem acima de 41 anos, conforme demonstra o gráfico 01.

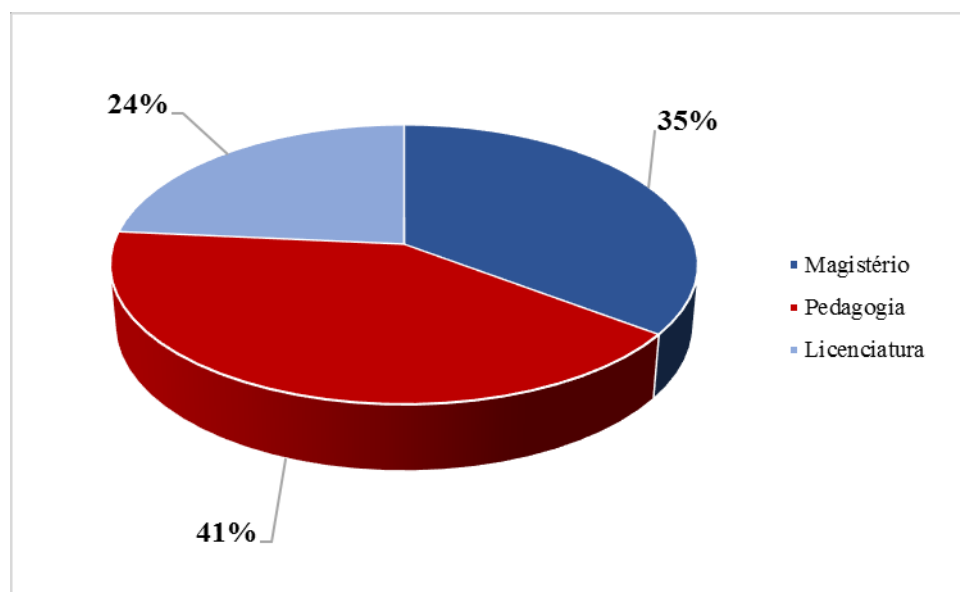
**Gráfico 01:** Caracterização dos participantes por idade



Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito à formação dos profissionais da educação, gráfico 2, temos 35% (5) que são formados em magistério, 41% (7) são formados em pedagogia, 24% (4) são formados em Licenciaturas.

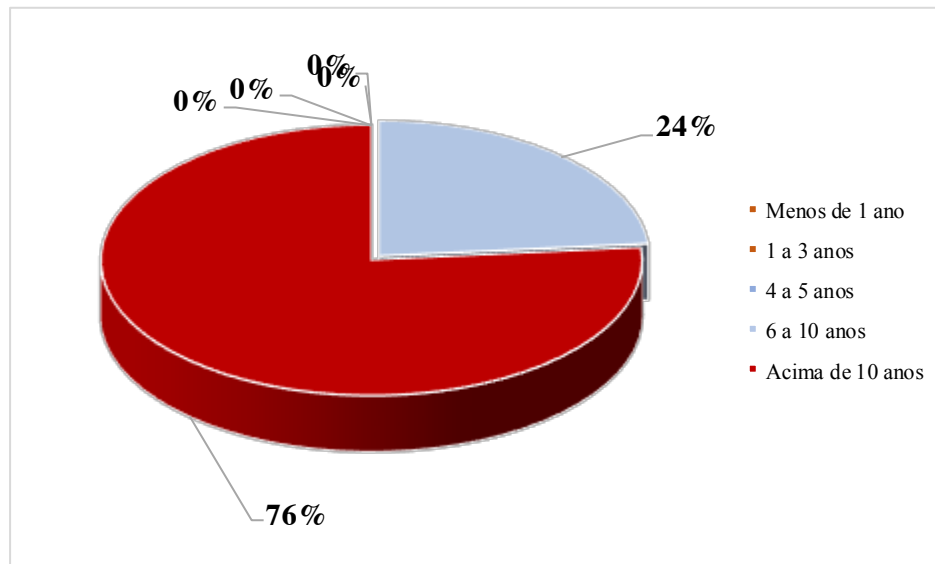
**Gráfico 02:** Caracterização da amostra dos profissionais da educação por formação acadêmica



Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao tempo de serviço dos profissionais da educação, observa-se que a maioria, cerca de 76% (13) profissionais, possuem mais de 10 anos de profissão, enquanto 24% (4) possuem entre 6 a 10 anos, conforme conferimos no gráfico 3:

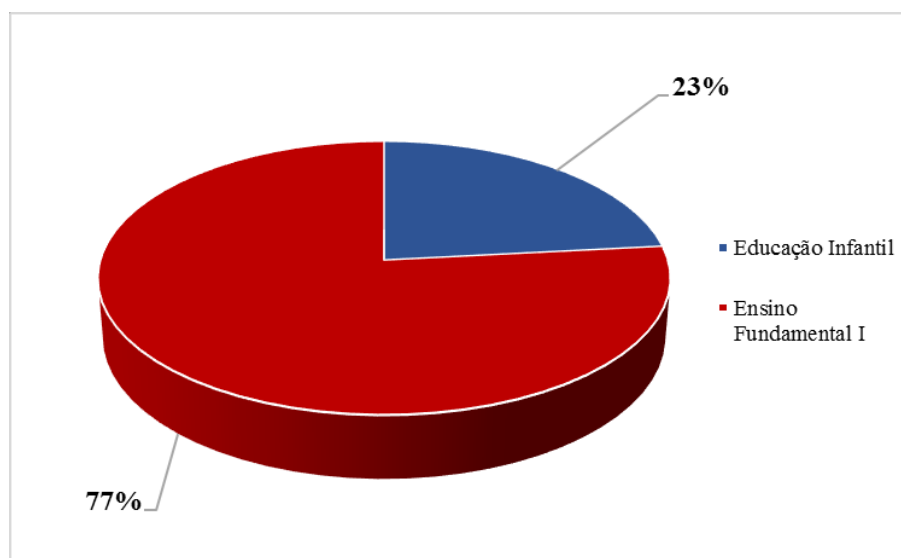
**Gráfico 03:** Caracterização da amostra dos profissionais por tempo de serviço em educação



Fonte: Elaboração própria.

Ao analisarmos o gráfico 4 abaixo, percebemos que a Escola possui cerca de 30 alunos de inclusão, sendo 7 alunos na Educação Infantil e 23 alunos na Ensino Fundamental I.

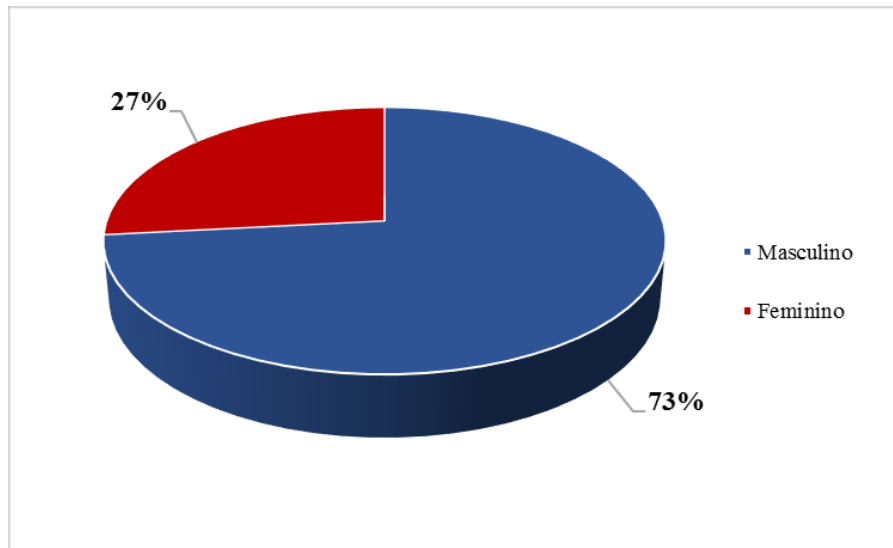
**Gráfico 04:** Caracterização da quantidade de alunos de inclusão da Instituição



Fonte: Elaboração própria.

Quanto ao sexo dos alunos de inclusão, percebemos que a escola possui (22) alunos do sexo masculino, configurando 73% dos alunos, e (8) alunos do sexo feminino, sendo 27%, conforme ilustra o gráfico 5:

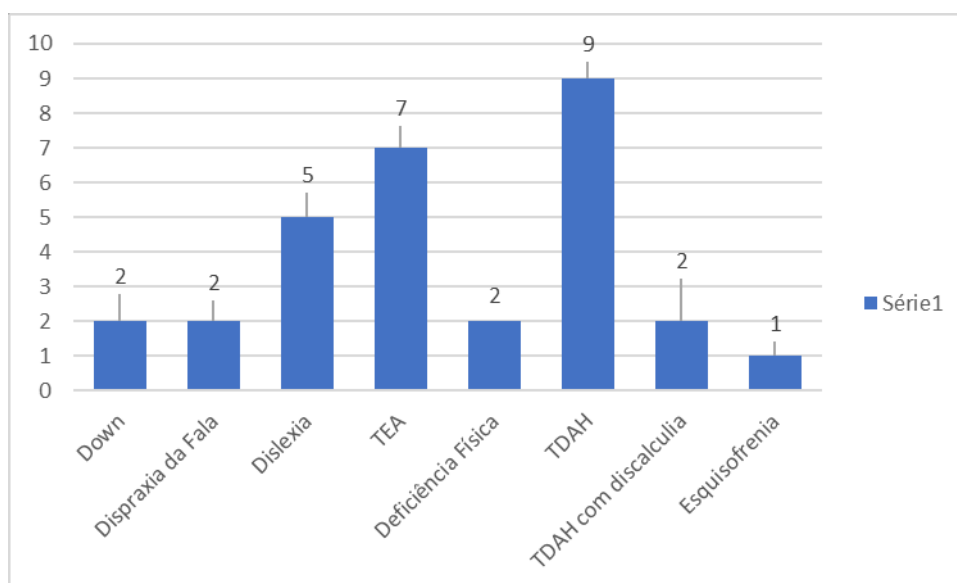
**Gráfico 05:** Caracterização por sexo dos alunos de inclusão



**Fonte:** Elaboração própria.

No que diz respeito aos tipos de inclusão, a instituição possui 2 alunos com DOWN, 2 alunos com Dispraxia da fala, 5 alunos com Dislexia, 2 alunos com deficiência física, 2 alunos com TDAH com discalculia, 7 alunos com TEA, 1 aluno com esquizofrenia e 9 alunos com TDAH, conforme podemos perceber abaixo gráfico 6.

**Gráfico 06:** Caracterização por tipos de inclusão recebidos na instituição



**Fonte:** Elaboração própria.

No que tange ao tempo em que os alunos com NEE estão matriculados na instituição, percebemos que uma quantidade de alunos que permanecem por um tempo superior a 5 anos, somam-se 9, e dos demais abaixo de 4 anos são 21.

**Quadro 05:** Tempo em que os alunos de inclusão dos pais entrevistados estão matriculados na instituição

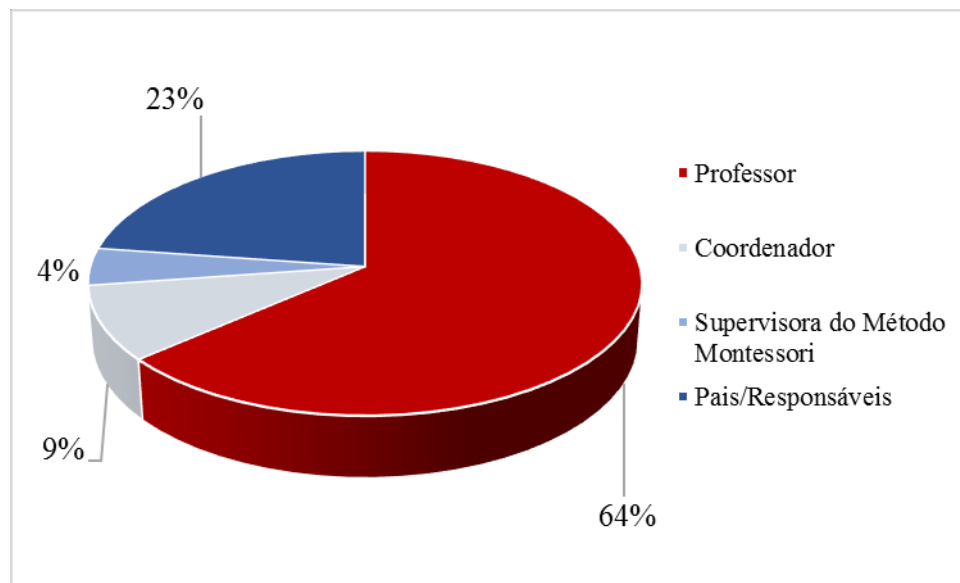
Aluno	Tempo na instituição
6 alunos	1 a 2 anos
10 alunos	3 anos
05 alunos	4 anos
01 aluno	6 anos
04 alunos	7 anos
04 alunos	8 anos

**Fonte:** Elaboração própria.

Percebe-se no quadro 5, que a grande maioria dos alunos de inclusão estão na escola há mais de 4 anos, o que evidencia a satisfação pela pedagogia do método Montessori, na inclusão.

Em relação aos inquiridos em nossa investigação, os cargos de cada um eram: (14) professor docente, que corresponde a 64% dos inquiridos, (2) 9% coordenador do ensino, (1) 4% especialista do método Montessori e (5) 23% pais e responsáveis, conforme se ilustra no gráfico 7.

**Gráfico 07:** Caracterização por cargo ou posição de cada entrevistado



Fonte: Elaboração própria.

### 3.8 Aspectos éticos

Gerhardt e Silveira (2009, p. 86, *cit in* Goldim 2001), “o aspecto ético fundamental neste item é a garantia de que não haverá discriminação na seleção dos indivíduos nem exposição destes a riscos desnecessários”. Ainda nesse viés, Gray (2012) vem complementar que:

A ética da pesquisa está relacionada à adequação do comportamento do pesquisador em relação aos sujeitos da pesquisa ou àqueles que são afetados por ela. Como a pesquisa no mundo real lida, inevitavelmente, com pessoas e coisas que as afetam, as questões éticas podem surgir nas etapas de planejamento, implementação e elaboração de relatórios da pesquisa. (Gray, 2012, p.60).

Para a realização da recolha de dados, pedimos autorização à Direção para aplicação dos questionários e todos os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Foram respeitados na íntegra os aspectos éticos sobre a confidencialidade e quaisquer informações acerca dos participantes sobre suas identidades, além de não se fazer quaisquer juízos de valor.

## **CAPÍTULO IV: ANÁLISE DOS RESULTADOS**

A finalidade desse capítulo é de apresentar os resultados através das análises dos dados obtidos nesta pesquisa. As análises serão apresentadas de acordo com os guiões de perguntas e a grelha de observação, associando-os aos objetivos específicos propostos para este estudo. À medida que forem sendo expostos os resultados, far-se-á um paralelo com autores, confrontando com ideias que corroborem de alguma forma, com o estudo.

### **4.1 Análise das questões aplicadas aos Professores**

Em consonância com o nosso objetivo de investigação e tendo em conta as respostas que foram dadas à 2ª Parte do nosso questionário – *contexto escola de inclusão* passa-se à análise das questões que se inicia com a questão 06: *O PPP de sua escola contempla questões sobre a inclusão?* Verifica-se que a resposta foi unanime, ou seja, cerca de 100% dos professores (14), concordam que o PPP da escola contempla a inclusão dos alunos no currículo escolar. Isso demonstra que a instituição se preocupa em manter seu documento norteador dentro dos parâmetros da inclusão, buscando atender sua realidade frente à demanda de seu público.

Nesse viés, Leandra Bôer Possa (2014) vem postular que

O Projeto Político Pedagógico orienta as ações a serem implementadas pela escola com relação ao trabalho realizado pela educação especial, mas cabe a essa instituição – no papel dos gestores - a decisão coerente frente a elas. Decisões estas, que devem ser de acordo com a realidade de cada escola, levando-se em conta as especificidades do contexto e dos sujeitos envolvidos. (Possa, 2014, p.74).

Em relação à questão 7: *Os professores têm acesso a todos os documentos dos alunos de inclusão?* Percebemos que todos os inquiridos diz ter acesso ilimitado as informações acerca dos alunos. Sendo eles, laudos médicos, controle de atividades, rendimento, e informações pertinentes ao convívio familiar, podendo com isso, se preparar para enfrentar as adversidades e as especificidades de cada caso, preparando suas aulas para que as mesmas atendam a necessidade de cada um conforme o professor

já sabe quais são. Nesse contexto, e tendo por base os nossos resultados também Beyer (2013,) vem postular que:

Educar é confrontar-se com essa diversidade. O professor que transita diariamente entre seus alunos conhece muito bem tal diversidade. Dificilmente aceitaria qualquer premissa de homogeneidade dos seus alunos, pois sabe que são diferentes entre si, assim como não há ser humano igual ao outro [...] É errado atender crianças em situação de diversidade da mesma maneira. Numa aula “homogênea” todas as crianças são atendidas com os mesmos procedimentos. Todas recebem, sem distinção, os mesmos suportes didáticos. Na aula dentro da proposta inclusiva os alunos recebem, ao contrário, a ajuda diferenciada de que necessitam (Beyer, 2013, p. 27).

Em relação à questão 8: *A equipa de gestão da escola apresenta para os professores todas as deficiências que alguns alunos possuem?* É percebido que novamente, 100% dos inquiridos, 14 professores, relataram que a gestão apresenta de forma única, cada caso de inclusão, demonstrando ao educador as fragilidades e as competências que cada aluno com nee possui, contribuindo para com a antecipação de cada caso e as formas como cada professor poderá lidar e conduzir suas aulas frente às inclusões recebidas em sala de aula.

Para aqueles que demonstraram de forma positiva, a parceria entre a gestão e os professores, obtivemos como respostas,

**Tabela 01:** A equipa de gestão da escola apresenta para os professores todas as deficiências?

Iniciais de cada professor	Sua resposta
<b>V.M.M.M</b>	Através de receitas médicas e laudos apresentados aos professores nos quais podemos observar a dificuldade de cada criança e como melhor trabalhar sua individualidade.
<b>L. D. M.</b>	Laudos médicos são apresentados aos professores e dessa forma temos acesso aos diagnósticos dos médicos, o que nos norteia em relação a como melhor ajudar este aluno.
<b>C. R. R. S.</b>	Através da ficha do aluno e do relatório dos profissionais das áreas.
<b>S. N. F.</b>	Através de reuniões onde cada caso é apresentado e de como deverá ser a nossa conduta

<b>D. L. M. S.</b>	A equipe de gestão apresenta as deficiências que alguns alunos possuem através de documentos, reuniões entre coordenação e pais e até o contato com profissionais que acompanham as crianças fora da escola.
<b>G. S. C. M. S.</b>	Temos os relatórios das crianças com deficiências ou necessidades especiais.
<b>F. M. B.</b>	Através de encontros regulares com a coordenação com os respectivos relatórios
<b>V. C. M.</b>	São realizadas reuniões com os professores para apresentar as deficiências da criança e junto com os pais procuramos atender essa criança da melhor forma profissional
<b>K. S. A. B.</b>	Através de reunião e acompanhamento com a coordenação
<b>C. G. C. M.</b>	Através de treinamentos, reuniões e acompanhamentos com a coordenação
<b>M. F. M.</b>	Através de reuniões de coordenação nos apresentam resultados com laudos, tipos de deficiências e sugestões de procedimentos para os tipos de demandas. Nos é proposto um currículo adaptativo, onde fazemos adaptações necessárias às atividades que serão trabalhadas em cada caso específico. O mesmo procedimento é usado para a aplicação de avaliações
<b>F. F. A. S. R.</b>	Fazemos reuniões semanais de coordenação e dentre essas reuniões nos são apresentadas as deficiências dos alunos de inclusão, com laudos para analisarmos
<b>N. L. D.A.</b>	A equipe de gestão da escola apresenta para nós professores laudos médicos com os diagnósticos dos alunos especiais como também reuniões contínuas para análise da relação de alunos que necessitam de atendimentos especiais
<b>C. A. S.</b>	Através de contínuas reuniões e análise de laudos médicos e psicológicos

D.L.M.S. “A equipe de gestão apresenta as deficiências que alguns alunos possuem [...]”.

F.F.A.S.R “Fazemos reuniões semanais [...] que são apresentadas as deficiências [...]”.

C.A.S “Através de reuniões contínuas [...]”

Com a apreciação dos dados, na qual os professores afirmam a existência da comunicação e da parceria dos gestores, o MEC enfatiza a importância que

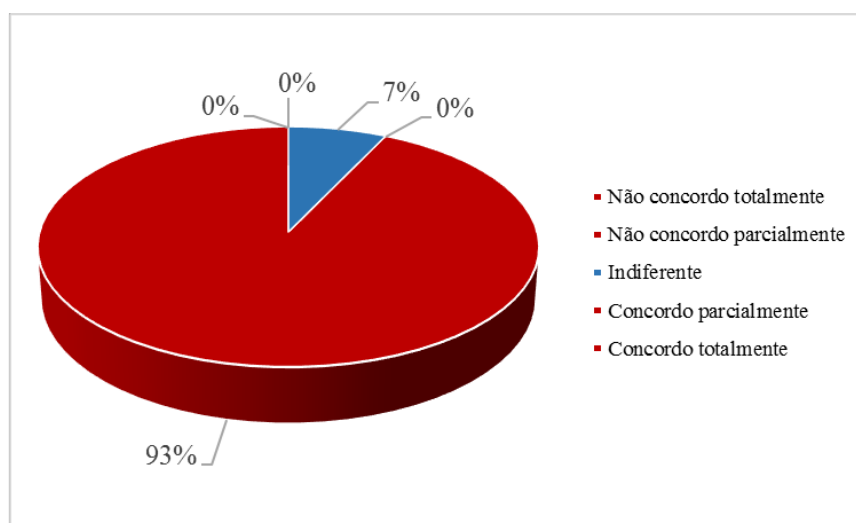
o procedimento de acesso ao sistema de suporte disponível seja regulamentado pela escola, para evitar que o professor tenha que buscar ajuda apenas por iniciativa própria. A busca por iniciativa própria sobrecarrega o professor e deixa sem suporte o professor que não tem essa iniciativa. No primeiro caso, se fortalece a cultura de que a busca de soluções para problemas no ensino não é responsabilidade da gestão da escola, enquanto que no segundo, penaliza o processo de aprendizagem e o alcance dos objetivos reais da educação. ( MEC, 2003, p. 23).

Nesse sentido, percebemos que o processo de inclusão efetiva do aluno com necessidades especiais, depende de uma parceria entre o gestor, os coordenadores e os professores que com um comprometimento com o ensino-aprendizagem do aluno, poderão garantir efetivamente essa inclusão. Ainda nesta esteira, a UNESCO (1994), através da Declaração de Salamanca complementa que:

Administradores locais e diretores de escolas podem ter um papel significativo quanto a fazer com que as escolas respondam mais às crianças com necessidades educacionais especiais desde que a eles sejam fornecidos a devida autonomia e adequado treinamento para que possam fazê-lo. (...) Uma administração escolar bem sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de professores, do pessoal e do desenvolvimento, de cooperação efetiva de trabalho em grupo no sentido de atender as necessidades dos estudantes. (Unesco,1994, p.143)

A formação continuada do professor é de extrema importância para que a equipe docente fique treinada para lidar com todas as demandas em sala de aula, de acordo com método de ensino da instituição e mediante as leis que regem a educação, bem como as questões pontuadas sobre a inclusão. Foi perguntado na questão 9: *A escola proporciona formação continuada para os professores/coordenadores para atenderem as crianças com necessidades especiais?* Como podemos verificar no gráfico 11:

**Gráfico 11:** A Escola proporciona formação continuada para os professores/coordenadores para atenderem as crianças com necessidades especiais?



Mediante o gráfico 11, cerca de 13 professores (93%) relataram que a escola proporciona a formação continuada, e apenas 01 (7%) inquirido ficou indiferente à questão. Em consonância com as afirmações, poderemos conferir as respostas na tabela abaixo:

**Tabela 02:** A escola proporciona formação continuada?

Iniciais de cada professor	Sua resposta
V.M.M.M	Já participei de vários cursos, palestras, congressos, capacitação montessorianos e treinamentos e que muito nos auxilia com os alunos de inclusão
L. D. M.	A escola está sempre aplicada em nos oferecer treinamentos montessorianos, nos capacitando cada vez mais
C. R. R. S.	Diversas atividades desenvolvidas através de materiais montessorianos 3º Encontro de Educadores Montessorianos da Bahia, com o tema: Consciência da Visão Profunda do Montessori
S. N. F.	Através de projetos sobre o tema e atividades sobre o mesmo
D. L. M. S.	Participamos de palestras informativas e interativas, dentro e fora da escola com o apoio e orientação da coordenação da instituição regular
G. S. C. M. S.	Comecei a pouco tempo na escola, mas já ouvi falar que tem e pretendo participar nos próximos
V. C. M.	São realizados cursos com nossa coordenadora abordando o tema e nos instruindo a trabalhar com essas crianças especiais
K. S. A. B.	Treinamentos periódicos e contínuos em várias áreas
C. G. C. M.	Treinamentos periódicos e contínuos em diversas áreas
M. F. M.	Cursos e treinamentos no Sistema Montessori. Cursos e treinamentos internos com ciclos de estudos e apresentação de materiais, palestras, leituras etc
F. F. A. S. R.	São treinamentos específicos com material adequado com sugestões e leituras para serem aplicadas
N. L. D.A.	Diversos treinamentos montessorianos desenvolvidos na instituição de ensino
C. A. S.	Vários treinamentos no Sistema Montessori englobando vários temas

V. C. M. “São realizados cursos abordando o tema [...] com essas crianças especiais”.

M. F. M. “Cursos e treinamentos [...] com ciclos de estudos [...] palestras, leituras etc”.

F.F.A.S.R “Treinamentos específicos [...] sugestões e leituras [...]”.

Mediante os dados colhidos, os professores afirmam ter uma formação continuada oferecida pela própria escola, através de cursos, palestras e treinamentos

periódicos, o que corrobora com seu trabalho docente frente às demandas de sala de aula, não somente para atender aos alunos de inclusão, mas para lidar com as adversidades da sala de aula, inclusive o equilíbrio em atender crianças de inclusão concomitantemente com alunos regulares, sem perder com isso a humanização, processo tão importante para desenvolver os olhares sobre aspectos tão próximos. Para (Farias, 2011)

Concordando com Carlos Rodrigues Brandão (1981), segundo o qual “tão grande como tudo o que é humano é a educação” e com Paulo Freire ao defender que a educação, em seus mais diferentes matizes, deve se constituir sempre numa possibilidade de humanização, é que concebemos o professor como um profissional que está sempre se fazendo (Farias, 2011, p.55).

Fica claro perante os dados colhidos, que sua formação continuada é alvo da instituição, e que, portanto, reconhece a importância da capacitação profissional desse docente como uma tendência contemporânea para abarcar as diversidades em sala de aula. Como evidencia (Farias, 2011)

A despeito dessa tendência, bem como o fato de a produção sobre essa temática [...] sua visibilidade no cenário político e educacional tem um mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da pesquisa nesta área (Novoa, 1992). Esta preocupação é debitária do entendimento de que não existe “ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores ((Iridem, p. 2) (Farias, 2011, p. 67).

Afinal, como coloca Parente e Parente (2011) “Não só nós mudamos. Os educandos mudaram ainda mais e nos obrigam a mudar como educadores-docentes”. Percebemos que novos paradigmas não se constroem rapidamente. Por mais que um profissional já tenha uma carreira construída, definitivamente, a sociedade muda, as leis mudam e com isso os professores devem acompanhar as mudanças para poder exercer sua profissão com maestria. E, sendo assim, sem uma formação continuada, nada seria possível. Pois, ainda como coloca (Farias, 2011)

Esta compreensão da cultura docente no delineamento do modo como o professor define sua ação assinala a necessidade de torná-la como objeto de estudo durante sua formação, haja vista

sua centralidade nos processos de mudança na cultura da escola. Esta, instituída pelas práticas cotidianas, não se modifica bruscamente nem no curto prazo. Sua alteração exige muito que ressignifiquem a prática (Farias, 2006), que rompam com o hábito e com a rotina, questionando antigos postulados (Farias, 2011, 71).

A adaptação curricular para os alunos de inclusão favorece que o aluno possa, dentro de suas capacidades, acompanhar o conteúdo escolar, favorecendo a autoestima e sua socialização. Foi perguntado aos professores na questão 10, *se existem adaptações no currículo para atender os alunos com necessidades educativas especiais*. Analisamos nas respostas, que 14 professores, cerca de 100% dos inquiridos, afirmam existir no currículo acadêmico do Método Montessori de ensino, assim como na instituição pesquisada, adaptações que venham contemplar os alunos de inclusão. Assim, podemos perceber que como base para atender cada aluno na sua especificidade está um ambiente preparado para a autonomia, regulador, que respeita as diferenças e o ritmo de cada aluno, como cita Montessori Jr, (S/D)

Com esse espírito Montessori lançou-se ao estudo científico das crianças [...] esta atitude a libertou dos preconceitos que comumente os adultos têm com relação às crianças [...] Esta descoberta não foi feita através de métodos filosóficos. Foi antes de tudo, o resultado de uma observação cuidadosa e sistemática do comportamento infantil em um ambiente preparado para atender às suas necessidades (Montessori Jr, S/D, p. 24).

Portanto, podemos identificar que o método Montessori faz o processo de inclusão de forma natural, respeitando as individualidades de cada aluno, seu ritmo, suas habilidades e seus interesses, estando cada aluno em seu próprio processo de aprendizagem, ou seja, cada aluno, de forma natural, vai construindo seu currículo de acordo com seus avanços mediados por seus interesses e maturidade. Para que cada criança seja respeitada em seu ritmo próprio, o método Montessori se baseia em um ambiente cientificamente organizado estimulando a autonomia das crianças para a liberdade de sua aprendizagem. Como a própria Montessori relata em seu livro (Montessori, 1965) o ambiente deve favorecer Disciplina e liberdade; dificuldades e ordem interna; Independência; contudo, só respeitando o ritmo de cada um é que podemos deixar que o aluno se organize psiquicamente para a construção do saber sistematizado.

Ampliando o universo da adaptação para atender às necessidades educativas de cada indivíduo-discente, podemos citar Mori et al, (2010)

A Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996) dedica um capítulo específico à educação especial, deixando claro o papel e o dever das instituições de ensino de realizarem as adequações necessárias para garantir aos alunos com necessidades educacionais a possibilidade de aprenderem [...] está previsto na LDBEN nº 9.394/1996, a acessibilidade por meio de adaptações curriculares, com estratégias de ensino diversificadas e processos de avaliação-diferenciados (Mori et al, 2010, p. 17).

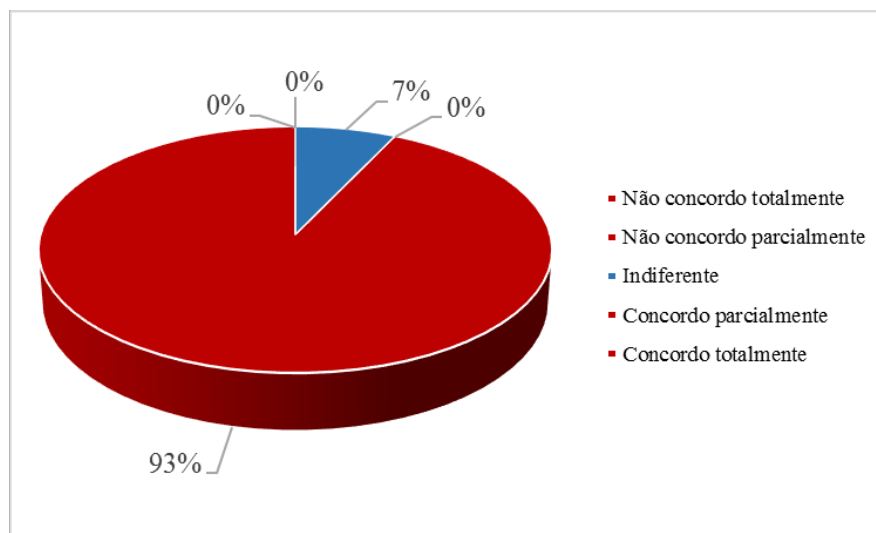
Portanto, há de a instituição se preocupar em adequar o currículo para atender às demandas do educando para que o mesmo possa avançar dentro de suas possibilidades reais, assegurando-lhe uma aprendizagem real e não apenas uma inclusão com aspectos de exclusão. Como ratifica Mori et al, (2010)

Segundo a Secretaria de Educação especial, do Ministério da Educação, os alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais devem ter sua escolarização em classes comuns de escolas regulares. Concordando com essa política, Mantoan escreve ‘O radicalismo da inclusão vem de fato exigir uma mudança de paradigma educacional [...] Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem as diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para planejar, para aprender para avaliar, (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais (Mantoan, 2003, p.25). [...] Essa autora destaca, também, que o aluno com necessidades educacionais especiais acaba sendo vitimado pela falta de clareza sobre o seu direito de matrícula e permanência na rede regular de ensino, com devidas adaptações no currículo escolar. A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras e, quase sempre, o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar (Mori et al, 2010, p. 18).

É importante que o professor avalie seus procedimentos para com o aluno, inclusive no que se refere ao currículo escolar. No que diz respeito aos resultados com a adaptação do currículo para atender as crianças com necessidades especiais, no gráfico abaixo, de acordo com a questão 11, *em que se pretendia perceber se foi verificado algum resultado com a adaptação do currículo para atender as crianças com necessidades especiais*, percebemos que 13 professores responderam que contribui

muito com as necessidades dos alunos de inclusão e apenas 01 professor ficou indiferente a esta resposta.

**Gráfico 13:** As contribuições que o currículo traz para o aluno de inclusão



Em consonância com as afirmações, na tabela 3 poderemos conhecer quais foram essas contribuições aos alunos de NEE, que os professores listaram:

**Tabela 03:** Os resultados da adaptação curricular.

Iniciais de cada professor	Sua resposta
V.M.M.M	Observo que há um relevante melhoramento nos resultados tanto no cognitivo quanto no afetivo e social deste aluno de inclusão
L. D. M.	Acessibilidade e recursos apropriados, bem como melhor desenvolvimento cognitivo, afetivo e social
C. R. R. S.	Através do livro específico, avaliações e atividades direcionadas a especialidade a criança se desenvolveu tanto na leitura como na escrita
S. N. F.	Criança com autismo que consegue desenvolver a leitura e a escrita, acompanhamento em parte o grupo
D. L. M. S.	Trabalhando com o currículo adaptado nós conseguimos avançar e alfabetizar uma criança autista no 3º ano com louvor, depois dela ter repetido o 1º ano e cursado o 2º ano, com currículo adaptado
F. M. B.	Possuo alguns alunos que estão apresentando melhoras no rendimento e nos resultados
V. C. M.	Melhor desempenho na realização das atividades e melhor compreensão dos conteúdos
K. S. A. B.	Alcance das medias, de socialização e de notas
C. G. C. M.	As crianças se socializam melhor, assimilam mais o conteúdo e se desenvolvem mais
M. F. M.	Sim. Adaptação satisfatória ao convívio social, assimilação do

	conteúdo, aprimoramento da coordenação motora, bom desempenho da fala, resultados positivos quanto as notas.
F. F. A. S. R.	Melhora significativa do comportamento de um aluno do 4º ano com programa específico e também apresentou crescimento cognitivo depois que trabalhamos com a programação específica para ela
N. L. D.A.	Melhor desenvolvimento cognitivo, afetivo e social
C. A. S.	Melhor desempenho cognitivo, afetivo e social

L. D. M. “ [...] melhor desenvolvimento cognitivo, afetivo e social”.

V. C. M. “Melhor desempenho na realização das atividades [...] compreensão dos conteúdos”.

C. G. C. M. [...] “se socializam melhor, assimilam mais [...] e se desenvolvem mais”.

Pelos dados recolhidos, os professores confirmam haver uma melhora na aprendizagem dos alunos especiais bem como na sua socialização e na média geral, melhorando suas questões afetivas, principalmente quando, mediante necessidade, se faz um currículo adaptativo, tanto na forma de ensinar como na forma de avaliar. Afinal, não podemos pensar que o ato de incluir apenas se restringe ao aluno com nee estar na escola regular, mas precisa de muito mais, precisa que esse aluno se sinta privilegiado, que se sinta parte integrante, que se perceba um ser capaz, e, portanto, é preciso atendê-lo nas suas especificidades. Como coloca Mori (2010)

No âmbito de uma atuação mais ampla da escola, a educação especial passaria, então, a orientar a ação do professor de ensino regular no desenvolvimento de adaptações curriculares e práticas colaborativas, contribuindo [...] para que obtenham sucesso no processo de aprendizagem (Mori, 2010, p.21).

Afinal, negligenciar um currículo adaptativo às necessidades reais de aprendizagem do aluno, é escamotear um processo de exclusão. Segundo ainda (Mori, 2010)

Nesse sentido, pode tal proposta disfarçar uma forma de discriminação partindo da falsa promessa de uma escola inclusiva. Favorece, assim, outra forma de segregação e resistência, oriunda da tolerância – e não aceitação- às pessoas com deficiência, incluídas na escola evidenciando a necessidade de maior comprometimento profissional em relação ao processo de ensino aprendizagem desses alunos (Mori, 2010, p. 49).

Para o método Montessori, o respeito ao ritmo é o fator primordial para um desenvolvimento que respeite o tempo de cada aluno, tanto daquele que ainda está construindo um determinado conhecimento, quanto para aquele que já o construiu e está em busca de outro mais complexo, pois, para (Montessori, 2015)

Nenhuma educação pode ensinar a criança a andar antes de seu tempo [...] Inclusive é inútil tentar deter uma criança que começou a andar e a correr [...] por isso, a primeira tarefa da educação é favorecer um ambiente que permita e auxilie a criança no desenvolvimento das funções que lhe foram dadas pela natureza (Montessori, 2015, p. 54).

Nesse viés, podemos perceber que o método Montessori prima pela liberdade de ação, fazendo com que cada aluno, indiretamente vá adaptando o seu próprio currículo, respeitando os processos de aprendizagem de cada um. Esse ambiente favorece a todo o tipo de aluno, tanto ao aluno regular como ao aluno de altas habilidades e àqueles com deficiências, ainda citando Montessori (2015)

Um problema especial da educação é como ajudar esta criança enfraquecida, como curar deficiências que retardam ou causam desvios do desenvolvimento normal. Quando esta criança não sente amor pelo ambiente e percebe obstáculos muito difíceis de superar para conquistá-lo, a primeira providência é diminuir os obstáculos e tornar o ambiente agradável. Então, à criança devem ser propostas atividades prazerosas, coisas interessantes (Montessori, 2015, p.56).

As ferramentas avaliativas são fundamentais para diagnosticar o processo de aprendizagem e como reguladoras para os procedimentos das aulas. Foi perguntado aos professores, na questão 12, se utilizam outras ferramentas para avaliar seu aluno de necessidade especial? Mediante resultado, 100% dos professores, 14 inquiridos utilizam outras ferramentas para avaliar o seu aluno, o que evidencia novamente a compreensão e a atenção dada aos alunos de NEE.

Avaliar, no contexto atual, significa diagnosticar o processo ensino-aprendizagem. A instituição que se preocupa em adaptar um currículo que possa atender às demandas da inclusão, também precisa pensar nas ferramentas que possam avaliar as possibilidades e avanços de cada indivíduo em especial os de inclusão. Para Pereira (2011)

A avaliação é uma atividade que consiste no levantamento de informações fidedignas e precisas sobre um objeto ou processo, para subsidiar uma tomada de decisão com vistas à melhoria do objeto ou processo [...] Em outras palavras, a avaliação comporta três grandes momentos: a) o primeiro momento é o do diagnóstico, da busca de informações fidedignas e precisas; b) o segundo momento é o do julgamento, em que as informações previamente levantadas, organizadas e analisadas, servirão de subsídio para uma tomada de decisão [...] c) Finalmente, o uso dessa decisão no sentido de melhoria do processo (Pereira, 2011, 49).

Para que se possa avaliar de forma autônoma, aplicando ferramentas avaliativas de forma reguladora e conforme a necessidade de cada aluno é necessário que haja uma estrutura na gestão escolar que corrobore com o trabalho do professor em estabelecer as melhores ferramentas para cada caso. Para tanto, coloca (Luck, 2012)

A gestão escolar tem várias facetas interligadas, realocação do planejamento, da solução dos problemas e do processo decisório; alguma alocação de recursos e alguns elementos de estrutura organizacional /educacional dentro da escola. A ênfase na gestão escolar democrática visando construir a autonomia da escola, assumida pelos sistemas educacionais brasileiros [...] semelhante à solução de problemas locais com relação a uma variedade de questões assumidas por, ou delegadas às escolas, existem programas para estudantes com baixo desempenho, assim como programas endereçados para alunos de risco dentro da população escolar e esforços no sentido de desenvolver estratégias que objetivem resolver a escassez de recursos para gerar a melhoria dos objetivos educacionais e sociais da escola (Luck, 2012, p.27)

Na sequência foi perguntado aos professores: Há avaliação quanto aos processos de gestão curricular para atender a demanda em sala de aula? Como isso funciona? Foi percebido pelas respostas que 100% dos inquiridos, cerca dos 14 professores avaliam as crianças de cada unidade, propondo conteúdos que atendam a demanda de cada aluno, como veremos as respostas abaixo:

**Tabela 04:** Como é avaliado a criança para que possa ser construído um currículo para atender a demanda?

Iniciais de cada professor	Sua resposta
V.M.M.M	Avaliamos a criança a cada unidade, dentro dos conteúdos que lhe propomos naquele momento
L. D. M.	A cada unidade é avaliado o aluno em questão quanto aquilo que lhe propomos
C. R. R. S.	A depender da especialidade do aluno pode ser visual ou oral

S. N. F.	Através de avaliações de acordo o assunto trabalhado (portfólio)
D. L. M. S.	Funciona com acompanhamento da coordenação pedagógica constantemente
G. S. C. M. S.	Através de reuniões com a coordenação pedagógica
F. M. B.	Há encontros com os professores e grupos de gestão para discutir tais temas
V. C. M.	Quando percebemos que a criança apresenta alguma dificuldade procuramos avalia-la de maneira diferenciada, respeitando seu ritmo
K. S. A. B.	Através de reunião com a coordenação e revisão dos conteúdos em andamento
C. G. C. M.	Através de acompanhamentos periódicos com a coordenação, revisão de conteúdos etc
M. F. M.	Sim. Há reuniões periódicas com a coordenação para darmos devolutivas quanto à nossa prática e ou resultados obtidos, estando sujeitos a alterações necessárias
F. F. A. S. R.	Quanto ao processo de gestão curricular, fazemos por unidade toda análise de currículo
N. L. D.A.	Análise das avaliações processuais no que se refere à conquista dos objetos almejados durante cada unidade
C. A. S.	A cada unidade faz-se uma análise do currículo para verificar pontos positivos e negativos para um eventual reparo

C. R. R. S. “A depender da especialidade [...] pode ser visual ou oral”.

G. S. C. M. S. “Através de reuniões com a coordenação pedagógica”.

F. F. A. S. R. “[...] fazemos por unidade toda análise de currículo”.

Pelos dados recolhidos, os professores por unanimidade afirmam que as avaliações são diferenciadas, atendendo e respeitando cada NEE, utilizando-se de ferramentas avaliativas processuais e que essas avaliações são discutidas e acompanhadas pela equipe docente e com a coordenação, verificando os pontos positivos ou negativos, reelaborando novo programa curricular mediante os dados apresentados, podendo criar novas estratégias para melhoria dos resultados qualitativos e quantitativos, em cada unidade. Corroborado pelas ideias de Tenório e Ferreira (2011),

Toda atividade humana envolve dois aspectos da realidade. De um lado os aspectos objetivos e que dizem respeito à ação humana em si com a natureza e a sociedade. Esses aspectos objetivos normalmente são expressos em quantidades. De um lado, o fato de os seres humanos agirem intencionalmente, de uma forma relacionada com a subjetividade humana na qual eles estão inseridos, em aspectos qualitativos (Tenório e Ferreira, 2011, p. 52).

Todo o processo curricular deve ser documentado para análise e comprovação das ferramentas utilizadas. Aos inquiridos foi perguntado na questão 14: Quais são os documentos legais que respaldam sua prática? E as respostas podem ser verificadas na tabela 5.

**Tabela 05:** Os documentos legais que respaldam a prática inclusiva.

Iniciais de cada professor	Sua resposta
V.M.M.M	São aplicadas atividades avaliativas diariamente tanto escritas como através da utilização de materiais concretos
L. D. M.	Através de atividades avaliativas processuais desenvolvidas bem como as atividades concretas, o PPP do colégio juntamente com sua grade curricular
C. R. R. S.	Alguns cursos que já fiz e buscando sobre a dificuldade do aluno para fazer as adaptações necessárias
S. N. F.	Através do portfólio
D. L. M. S.	Graduação em pedagogia, treinamentos constantes no método montessoriano e reuniões pedagógicas com a coordenação da instituição
G. S. C. M. S.	O plano de aula e o PPP
F. M. B.	Quem me respalda é o PPP da instituição
V. C. M.	Elaboramos um planejamento diferenciado com avaliações concretas e processuais procurando atender essa criança de maneira eficaz, extraindo dela seu potencial curricular
K. S. A. B.	Diploma, pós, cursos, treinamentos, encontros e reuniões
C. G. C. M.	Graduação, pós graduação, treinamentos e reuniões
M. F. M.	O nosso currículo anual, o currículo bimestral e semanal. Além de atividades elaboradas com a finalidade de preparar o nosso aluno dentro das suas possibilidades
F. F. A. S. R.	São as avaliações processuais, concretas, orais e também escritas juntas com o currículo da escola
N. L. D.A.	Através das atividades avaliativas processuais desenvolvidas bem como as atividades concretas, o PPP do colégio juntamente com a sua grade curricular
C. A. S.	Atividades avaliativas: processuais, concretas, orais, observações contínuas, o PPP da escola juntamente com a grade curricular

G. S. C. M. S. “O plano de aula e o PPP”.

V. C. M. “[...] planejamento diferenciado com avaliações concretas e processuais [...] extraindo dela seu potencial curricular”.

N. L. D.A. “[...] atividades avaliativas processuais desenvolvidas [...] o PPP do colégio [...] a sua grade curricular”.

Através dos dados recolhidos, são inúmeros documentos que respaldam a prática inclusiva, dentre eles o PPP da escola, os planos de aula, os planejamentos diferenciados, atividades avaliativas diferenciadas e toda a grade curricular onde aponta as mudanças para atender cada demanda.

O êxito da inclusão escolar se respalda na organização da instituição em promover documentos que especifiquem os métodos, currículos, avaliação e procedimentos que nortearão professores bem como as famílias, legalizando de forma explícita a forma do trabalho com a inclusão. Assim, coloca Mori (2010)

Para alcançar êxito no processo ensino e aprendizagem o atendimento pedagógico específico se dá [...] com cronograma de atendimento, com vistas ao processo global dos alunos que apresentam dificuldade no processo de aprendizagem, com utilização de programações específicas, métodos, estratégias, atividades diversificadas e extracurriculares. Para proporcionar tais mudanças, a formação dos profissionais da educação, necessita de aporte fundamentado em um referencial teórico metodológico direcionado à uma proposta inclusiva (Mori, 2010, p. 64).

Portanto, para se ter uma aula que atenda as diferenças em sala de aula, não deve basicamente se respaldar nos conteúdos dos livros didáticos, pois esses são apenas ferramentas de estudo. Sobre o uso indiscriminado do livro didático como norteador do currículo em sala de aula, coloca (Lima et al, 2016, p. 29) “Dermeval Saviani afirma que “um caminho prático e objetivo para verificar a montagem e o modo de operar os currículos escolares é a partir dos livros didáticos” (Saviani, 2011, p. 151). De acordo com Saviani (2011) o livro didático é o “grande pedagogo”. Essa ideia deve ser desconstruída, e repensar num currículo que seja construído de acordo com a realidade da sala e registrado em seus conteúdos de aulas, “posto que o professor é o profissional responsável pela concretização do processo de ensino” (Farias, 2011, p. 55).

## **4.2 Análise das Entrevistas**

### *4.2.1 Entrevista com as Coordenadoras do Ensino Fundamental 1*

Foram duas as coordenadoras entrevistadas. Uma é coordenadora da Educação Infantil ao 1º ano do Ensino Fundamental e a outra é coordenadora do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Elas se distribuem em diversas funções na escola, desde conversa e mediação com as famílias, atendendo-as de acordo com cada demanda do aluno; além de, promoverem a formação continuada; atendimento ao SOE (Serviço de Orientação ao Aluno); planejamentos e reuniões pedagógicas para tratarem, juntamente com a equipe docente, das necessidades de cada turma; bem como, a construção dos planejamentos mediante a contínua avaliação curricular. Elas também elaboram, juntamente com o professor, o currículo adaptativo, mediante cada necessidade e depois de se ter comprovado que a criança não dará conta de um currículo regular.

Foi questionado às coordenadoras quais os critérios que levam a escola a colocar a criança como aluno com necessidades educativas e como isso é definido. Para essa questão, obtivemos as respostas abaixo:

**Tabela 06:** Como é definido o aluno de inclusão?

Iniciais de cada coordenador	Sua resposta
1. Como é definido que o aluno é de inclusão?	
A. F. O. F.	Definimos um aluno como sendo de inclusão mediante laudo médico, testes psicológicos, avaliações com fonoaudiólogos, neurologistas, psicopedagogos etc
D. F. A	A família é orientada pelo setor psicopedagógico da escola, encaminha a criança para que faça as avaliações necessárias em busca de um diagnóstico

A. F. O. F. “... mediante laudo médico, testes psicológicos, avaliações com fonoaudiólogos, neurologistas, psicopedagogos etc”.

D. F. A “... encaminha a criança para que faça as avaliações necessárias em busca de um diagnóstico”.

Mediante as respostas da tabela 6, podemos perceber que as coordenadoras fazem primeiramente a triagem por documentos, laudos e entrevistas com a família para comprovação se o aluno é de inclusão, e, portanto, precisa ser inserido dentro dos critérios da inclusão, depois de analisar laudos médicos e de profissionais de áreas da saúde e também psicólogos e psicopedagogos. Quando a família nega ou não sabe que o

aluno tem dificuldades que atrapalham seu desempenho pedagógico ou social, é solicitada da mesma, avaliações que possam esclarecer sobre as dificuldades de aprendizagem, colocando ou não aquele aluno dentro dos critérios de inclusão. Como assinala (Mori, 2010)

Seguindo as orientações da Declaração de Salamanca (1994), a Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001, do Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as diretrizes nacionais para a educação especial na educação Básica [...] artigo 5ºa caracterização de alunos com necessidades educacionais especiais como aqueles que, durante o processo educacional apresentam:

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) Aquelas não veiculadas a uma causa orgânica específica;
- b) Aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciados dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicativos;

III – Altas habilidades/ superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001b, p. 2) (Mori, 2010, 14).

Ainda, seguindo Mori (2010)

A política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), de 2008, definiu os alunos com necessidades educacionais especiais que apresentam transtornos globais do desenvolvimento como sendo aqueles com alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose. Já os alunos com altas habilidades/ superdotação são aqueles que também apresentam uma necessidade educacional especial (Mori, 2010, p. 15).

Contudo, por lei, o aluno , segundo Nova escola (2014)

Deve ser matriculado e, posteriormente, avaliado por ruma equipe multidisciplinar [...] que faz um estudo de caso da criança. A partir daí é produzido um referencial de avaliação (documento elaborado com base nas condições individuais dos alunos, no qual estão listadas as adequações

feitas pelo sistema de ensino, que auxiliaram em sua aprendizagem e em seu desenvolvimento) que permite ao professor conhecer melhor essa criança e fazer a inclusão da maneira mais adequada (Nova Escola, 2014, p. 89).

No que tange a realidade evidenciada pelos pais e o que é trazido para o âmbito educacional, foi questionado às coordenadoras o que de fato os pais relatam sobre os seus filhos. Para essa questão, seguem abaixo as respostas que obtivemos:

**Tabela 07:** Os pais relatam a existência da deficiência do filho (a)?

2. Os pais são verdadeiros quanto à deficiência do filho (a) ou costuma esconder detalhes?	
A. F. O. F.	Os pais geralmente tendem a esconder ou não aceitar possíveis deficiências do seu filho. Chegam a esconder detalhes importantes e se apresentarem resistentes a uma investigação médica. Quando diagnosticados, alguns não querem fazer o que foi orientado e colocam a para a escola todo o trabalho que tem que ser feito para ajudar a essa criança
D. F. A	Na grande maioria dos casos, não. Os pais sempre omitem algumas informações importantes que contribuirão para o acompanhamento escolar

A.F.O.F. “Os pais tendem a esconder ou não aceitar possíveis deficiências do seu filho [...] Chegam a esconder detalhes importantes e se apresentarem resistentes a uma investigação... Quando diagnosticados, alguns não querem fazer o que foi orientado [...]”.

D.F.A. “Na grande maioria [...] Os pais sempre omitem algumas informações importantes [...]”.

A partir dessas informações da tabela 7, foi possível analisar que a maioria dos pais, ao matricular, esconde ou desconhece as deficiências dos filhos, ficando a cargo da escola em detectar e de solicitar da família exames e laudos que diagnostiquem as dificuldades observadas pela escola. Mas, mesmo assim, muitos resistem em seguir as orientações e delegam à escola o trabalho que deveria ser feito em conjunto: família, escola e equipe multidisciplinar. Segundo Beyer (2013)

Particularmente as experiências de integração escolar desenvolvidas na Alemanha, ao longo de três décadas, têm ilustrado como apenas a conjunção de colaboradores pode tornar possível a educação inclusiva. Em nosso país, infelizmente, percorremos o caminho inverso, muitas vezes sendo geradas situações difíceis de serem administradas (Beyer, 2013, p. 63)

A falta de apoio de todo um sistema que abarca a inclusão, onde podemos dizer que seja os docentes, toda a equipe técnica de gestão da escola, equipes multidisciplinares e a família, pode ser um dos grandes fatores desestimuladores e de fragilidade para uma inclusão de sucesso. Ainda, para Beyer (2013).

Uma das professoras entrevistadas deu o seguinte testemunho:

A gente começou o projeto de inclusão, e vivemos dois momentos, o primeiro, que era a novidade, o desafio, onde procuramos assessorar os professores que não tinham especialização na área. Houve o envolvimento dos professores, dos alunos, da orientação, do SOE. Havia espaço para troca entre professores, alunos e pais. E isso ajudou bastante. Depois, especialmente nos últimos dois anos, passamos a viver outra situação. As salas começaram a ficar com um número maior de alunos, o professor passou a ficar desestimulado, a família a se afastar da escola, e isso, eu acho, tem ajudado a questionarmos até que ponto a inclusão é válida (in Bayer, 1998, p.102)

A negação da família sobre aspectos de comportamento que demonstrem algum transtorno de aprendizagem ou de desenvolvimento atrapalha a inserção de forma assertiva no meio escolar. Perde-se muito tempo, nos casos em que a família ou se nega a informar ou por não conhecimento, não enxerga que seu (a) filho (a) tenha algum transtorno nos aspectos citados, sendo a escola a primeira a perceber e a tentar convencer os pais para um diagnóstico e maior participação. Essa negação, além de realçar uma maior dificuldade no desempenho acadêmico desses alunos, também pode refletir em comportamentos agressivos e desnormalizadores do ambiente educativo, tanto por parte dos alunos regulares em aceitar as diferenças, já que não houve espaço para um trabalho de conviver com aquele colega de inclusão, como também para aquele que a qualquer custo está sendo exposto a uma situação que ele não tem capacidade de acompanhar. Para Silva (2010)

Testemunho diariamente a multiplicação e o aumento da intensidade dos comportamentos agressivos e transgressores na população infanto-juvenil. As instituições educacionais se veem obrigadas a lidar com fenômenos como o *bullying*, que, embora sempre tenha existido nas escolas de todo o mundo, hoje ganha dimensões muito mais graves. O fenômeno expõe não somente a intolerância às diferenças, como também dissemina os mais diversos preconceitos e a covardia nas relações interpessoais dentro e fora dos muros escolares (Silva, 2010, p. 66)

Por isso, faz-se necessário que todos os lados que são responsáveis pela inclusão, e não tão somente o professor, mude a forma de pensar sobre a inclusão, despidendo-se a priori de preconceitos e aceitando os caminhos necessários para que o processo inclusivo seja de sucesso. Pois, ainda como coloca (Silva, 2010)

É necessário modificar não somente a organização escolar, os conteúdos programáticos, os métodos de ensino e estudo, mas, sobretudo a mentalidade da educação formal. [...] Para que haja um amadurecimento adequado, os jovens necessitam que profundas transformações ocorram no ambiente escolar e familiar. Essas mudanças devem redefinir papéis, funções e expectativas de todas as partes envolvidas nesse contexto (Silva, 2010, 63)

A responsabilidade é de todos e cada um deve exercer o seu papel. Assim, todos devem de fato assumir seu papel de forma sistemática e contínua. Para (Beyer, 2013)

Essa responsabilidade conjugada engloba alunos, as famílias, os professores, as equipes diretivas e pedagógicas, os funcionários e, finalmente, os gestores do projeto político-pedagógico. As experiências bem-sucedidas de uma escola integradora, não discriminante, em outros países, têm demonstrado que não há como desenvolver experiências bem-sucedidas de integração escolar sem que haja a participação efetiva dos grupos acima apontados (Beyer, 2013, p. 63)

Quando questionadas sobre a existência de um padrão curricular para cada tipo de inclusão, as coordenadoras se posicionaram da seguinte forma:

**Tabela 08:** O padrão curricular para a inclusão na escola.

3. A escola já tem um padrão curricular para inclusão ou é desenvolvido para cada caso?	
A. F. O. F.	Nós temos um padrão para cada síndrome ou transtorno e em alguns casos desenvolvemos estratégias para que alcancemos melhores resultados
D. F. A	A escola busca adequar o planejamento para cada caso específico, diante da demanda individual do aluno

A. F. O. F. "Nós temos um padrão para cada síndrome ou transtorno e em alguns casos desenvolvemos estratégias [...]"

D. F. A. 'A escola busca adequar o planejamento para cada caso específico [...]'.

Observando a tabela 08, as coordenadoras colocam que há certo padrão devido à proximidade de características de cada síndrome ou transtornos, porém, a escola busca adaptações para cada caso, mediante a demanda de cada aluno. Para Tanto, Beyer (2013) faz a seguinte reflexão

A grande pergunta que se levantou, a partir de então, passou a ser não mais propriamente de natureza paradigmática, já que a concepção da educação inclusiva ganhava unanimidade na comunidade internacional, porém muito mais pragmática. Assim, a questão que passou a ser formulada foi: como, de que forma, com que meios por em movimento ações escolares inclusivas? Possivelmente aí esteja o grande nó da questão. Como atender à altura, os alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, sem ferir os dois princípios mais importantes da educação inclusiva, que são a promoção da convivência construtiva dos alunos, preservando a aprendizagem comum, sem desconsiderar as especificidades pedagógicas dos alunos com necessidades especiais (Beyer, 2013, p. 28).

Dessa forma, a escola deve estar ciente das possibilidades e flexibilidades de ter um currículo adaptativo que atenda às demandas individuais, pois, como cita (Beyer, 2013)

Para Coll (1995, p. 301), é importante “garantir que os alunos com necessidades educacionais especiais participem de uma programação tão normal quanto possível e tão específica quanto suas necessidades requeiram”. Segundo esse autor, isso implica “dispor de procedimentos e modelos de adequação individualizada do currículo que sirvam para assegurar esse difícil e imprescindível equilíbrio”. Ele amplia seu pensamento a respeito: “A questão fundamental, de qualquer forma, consiste no fato de que, de acordo com os princípios que ordenam e orientam a educação especial em nosso sistema educacional, todos os alunos devem ser providos de um currículo, segundo suas necessidades e características (...) e devem participar o máximo possível de ambientes escolares regulares” (Ibidem, p. 301-302). A ideia que transparece é a do currículo menos alterado possível, ou seja, a preservação do currículo vigente no sistema regular de ensino, porém com suficiente flexibilidade para possibilitar adaptações conforme às necessidades dos alunos. A conclusão não é do paradoxo ou da contradição, porém do equilíbrio possível para o atendimento escolar do aluno com necessidades especiais (Beyer, 2013, p.71)

Contudo, há de se ter consciência do que significa a adaptação do currículo escolar, fazendo menção ao currículo adaptativo, que, para Mori (2010)

Nas orientações legais da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura são chamados de adaptações curriculares os ajustes ou modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos alunos [...] Por comprometer que as medidas para a efetiva inclusão ultrapassem as adaptações no currículo escolar, para Garcia (2008), não estamos diante de uma escola satisfatória, que necessita apenas de algumas adaptações. Segundo ele, nossa escola precisa de uma reflexão sobre os processos escolares na perspectiva de mudanças que envolvam as instâncias colegiadas, os professores, os espaços físicos, enfim, mudanças atitudinais, arquitetônicas, curriculares, principalmente alterações que incluam práticas de ensino e aprendizagens interativas. As discussões curriculares que acompanham as políticas de educação inclusive no Brasil orientam para uma reflexão dos processos escolares na perspectiva de transformar a escola {...}' (Mori, 2010, p. 18)

Para a questão sobre o processo de avaliação do aluno com nee, as coordenadoras definiram da seguinte forma.

**Tabela 09:** O processo de avaliação do aluno (a)

4. Quanto ao processo de avaliação do (a) aluno (a) de inclusão. É feito individualmente ou segue a avaliação normal em sala de aula?	
A. F. O. F.	O processo de avaliação é feito individualmente e ele é atendido por um professor bem de perto numa sala de atendimento para esses casos sem interferências externas.
D. F. A	Quanto ao processo avaliativo, é adaptada para o aluno de inclusão, tendo a flexibilidade de realizá-la em sala de aula ou individualmente

EA. F. O. F. “O processo de avaliação é feito individualmente [...]”

D. F. A “[...] é adaptada para o aluno de inclusão, tendo a flexibilidade de realizá-la em sala de aula ou individualmente”

Analisando a tabela 9 podemos detectar que há sim um processo individualizado na forma de avaliar os alunos de inclusão, bem como, esse aluno é atendido individualmente quando avaliado, em um lugar reservado, sendo preservado das interferências externas, e sendo acompanhado por um professor, proporcionando uma flexibilidade que salvasse suas necessidades.

O processo de inclusão deve resguardar todas as etapas do ensino-aprendizagem no que diz respeito, à formação do docente, ao currículo, as adaptações físicas e

pedagógicas, as parcerias entre família, gestão escolar e docentes e também, o processo de avaliação. Não se pode querer incluir um aluno com NEE, trabalhando suas especificidades sem pensar numa avaliação diferenciada que atenda suas demandas. Ressalta Beyer (2013)

É injusto avaliar o desempenho de diferentes crianças com os mesmos critérios ou as mesmas medidas. Crianças que são únicas em suas características, e, ao mesmo tempo, diferentes entre si, não podem ser comparadas através de procedimentos escalonados por uma média, que definem os alunos como bons, médios ou fracos (Beyer, 2013, p. 30)

Portanto, um viés justo pode ser a avaliação formativa, que tem suas bases em uma avaliação para o diagnóstico, onde processo e produto estão sendo avaliados a cada momento para corrigir os desvios na aprendizagem. Ainda, seguindo esse autor (Beyer, 2013)

Guthke (1996) defende a ideia da avaliação que controla a transformação do sujeito, tendo como parâmetro de balizamento a variedade individual, isto é, como se encontra a pessoa hoje em sua aprendizagem, tendo em vista suas condições anteriores. Perrenoud (1999) defende o conceito de avaliação formativa, cujo mantém-se atrelado ao monitoramento da aprendizagem e à retroalimentação da mesma (Beyer, 2013, p.31)

Assim, cabe a instituição se preocupar em que ponto se sustenta a avaliação, pois avaliação é o resultado de um produto, para que e por meio de, possa melhorá-lo. Assim, Tenório e Ferreira (2011), referem-se à avaliação da aprendizagem

Como possibilidade para a mudança de comportamento proposta pelos objetivos. Seguindo essa mesma linha de pensamento, Weiss (1997) define avaliação como uma atividade que se preocupa em medir os efeitos de um programa em relação aos objetivos almejados, como forma de contribuir para tomadas de decisões e aperfeiçoar o planejamento de futuras ações. [...] O conceito de avaliação mais divulgado e utilizado no Brasil tem sido o que pressupõe a avaliação como atividade realizada para gerar uma tomada de decisão, e se aplica tanto à avaliação da aprendizagem, quanto à avaliação de programas (Tenório & Ferreira, 2011, 55).

A avaliação no método Montessori se dá em dois vieses. Tanto a autoeducação, feita pelo próprio aluno, quando está trabalhando de forma autônoma nos materiais. Quando ele percebe um erro e tenta corrigi-lo significa que ele está começando a se

apropriar do conceito estudado, caso contrário ele não perceberia o erro e manter-se-ia nele, como assinala (Montessori Jr, S/D, p. 69) “ao concluir um estudo sobre problemas de ensino, observa que o processo de educação deve necessariamente apelar e motivar o crescente “insight” da criança, e sua força auto criadora”. Ainda coloque que (Montessori Jr, S/D)

A seleção do conhecimento, específico a ser interiorizado, bem como as atividades que ele envolve é feita pela criança [...] É por esse motivo que deve-se oferecer a ela tudo o que for necessário ou útil e então deixá-la para agir independentemente. Maria Montessori usou o termo “autoeducação” para designar esse processo (Montessori Jr, S/D, p.74)

Mas, também o professor avalia diariamente através da observação das ações dos alunos, assim como, nas intervenções individualizadas de acordo com o ritmo de cada um, ou seja, no método Montessori a avaliação é um processo concomitante à aprendizagem.

Mediante ao que é feito sobre a progressão de alunos de inclusão, as coordenadoras esclareceram da seguinte forma.

**Tabela 10:** A progressão do aluno (a)

5. Quanto à progressão do (a) aluno (a) de inclusão. É feito correspondente à idade ou a outros critérios?	
A. F. O. F.	A progressão do aluno de inclusão leva em conta a idade cronológica, mas também fatores como maturidade e socialização para com a turma, que refletem em seus avanços
D. F. A	A progressão do aluno de inclusão será feita mediante a vários critérios, todos analisados e discutidos, verificando sempre o que será mais adequado naquele momento

A. F. O. F. “[...] leva em conta a idade cronológica, mas também fatores como maturidade e socialização [...]”.

D. F. A “[...] feita mediante a vários critérios, todos analisados e discutidos [...]”.

Relataram que a progressão é feita sendo analisados vários critérios, dentre eles a idade cronológica, mas não só isso é fundamental, como também a maturidade e muitos outros critérios que propiciem melhor adaptação do aluno à classe em que está

inserido, sendo analisados e discutidos cada critério para adequar a melhor forma para cada caso.

A progressão do aluno deve ser feita, observando critérios importantes que respeitem a globalidade do aluno com nee. Progredir sem respaldá-lo é tão pernicioso quanto retê-lo em nome de acompanhar melhor uma turma mais jovem. Ambos os casos poderão estar expondo o aluno à uma situação de baixa autoestima. Assim, reter um aluno com NEE para esperar que ele vença suas limitações é muito mais danoso do que avançá-lo para que com a relação social ele possa se sentir parte integrante e com as adaptações curriculares ele possa avançar dentro de suas possibilidades. Como expõe (Beyer, 2013) em compreender que

A perspectiva vigotskiana de que a possibilidade de transformação do pensamento, da linguagem e da própria aprendizagem é muito maior do que as mudanças decorrentes dos esforços terapêuticos na recuperação social, motora ou até mesmo comportamental da pessoa com necessidades especiais (Beyer, 2013, p. 29).

Com essa afirmativa, Vygotsky coloca que os danos causados pela deficiência podem não ser reparados nunca, dessa forma, colocar o portador de NEE em proximidade com seu grupo social, pela faixa etária e das próprias necessidades biológicas de cada etapa seja mais favorável para o crescimento social desse sujeito.

Essa questão, que permeia entre a NEE e os limites impostos pelo espaço, que fundamentalmente dependerá de como a família tenha conduzido essa conscientização desse sujeito desde a tenra idade para que haja uma melhor socialização e integração do aluno num espaço social, o qual tem suas características próprias de regras e valores sociais, é o ponto limiar em que devem ser criteriosamente trabalhados, observando o que faz parte de um comportamento característico de suas deficiências e o que faz parte de uma educação respaldada na permissividade. Mediante isso, obtivemos a seguinte resposta:

**Tabela 11:** Dificuldades de comportamento do aluno (a)

6. Quando o (a) aluno (a) de inclusão tem dificuldades de comportamento, como é feito esse ajuste?	
A. F. O. F.	Buscamos orientá-lo e orientar a família. Para isso contamos com o apoio da psicóloga e em sala enfatizar as regras de convivência, os direitos e os deveres. Contudo, as regras só podem ser aplicadas de acordo com o grau de consciência
D. F. A	Os profissionais que acompanham essa criança no ambiente escolar buscam estratégias para viabilizar da melhor maneira o ajuste de comportamento, sinalizando sempre para que a família possa colaborar nesse processo

A. F. O. F. “Buscamos orientá-lo e orientar a família... enfatizar as regras de direitos e os deveres [...] as regras só podem ser aplicadas de acordo com o grau de consciência”.

D. F. A “[...] buscamos estratégias para viabilizar da melhor maneira o ajuste de comportamento, sinalizando sempre para que a família possa colaborar [...]”

As coordenadoras enfatizaram que esse tema dependerá muito da interação família e escola, além, de antemão avaliar o grau de compreensão que esse aluno tem sobre as regras sociais. A depender de cada caso, é solicitado da família um trabalho que é orientado pela psicóloga da instituição e as famílias.

A depender de cada tipo de deficiência, a compreensão sobre as regras sociais de conduta e de resolução de conflitos pode ou não está preservada. Quando o aluno com nee tem consciência sobre as regras sociais de conduta e de convivência, o correto é que ela participe das mesmas regras disciplinares da escola. Porém, quando a criança não tem noção sobre essas regras e não tem capacidade de se auto avaliar perante seu comportamento, a escola deve criar, junto com a família, estratégias que minimizem os impactos desnormalizadores dessas condutas no aspecto coletivo. Como afirma a (Nova Escola, 2014)

Afirma que são comuns no dia a dia de quem tem alunos do NEE situações em que eles começam a gritar. “A atitude mais acertada, nesse caso, é esperar que a criança se organize novamente e retome o que estava fazendo. Quanto mais gente houver em volta dela, mais aflita ela vai ficar. [...] Outro educador deve acompanhar a turma na realização da atividade até que o professor retorne com a criança para a sala (Nova Escola, 2014, 91).

Para Montessori, como a indisciplina pode ocorrer em qualquer criança, regular ou especial, a conduta da escola deve ser em tratar a criança rebelde e agressiva ou a criança fraca e passiva de forma a assumir seus erros e falhas, levando-a a perceber que por conviver em sociedade está passível às regras sociais de direitos e deveres. Dessa forma, a escola deve conduzir para que o aluno indisciplinado seja ele regular ou de inclusão, se perceba e assuma seus erros de forma a repensar em suas ações. Mas, Montessori também afirma que, uma criança rebelde ou passiva, que esteja normalizada em um ambiente, que esteja em trabalho produtivo, aos poucos corrigirá esses desvios de conduta, como coloca (Montessori, 2015)

Esses desvios de normalidade entram quase todos no campo do que a maioria das pessoas, mesmo que vagamente, chamam de caráter [...] As crianças fortes mostram tendência à raiva, atos de rebeldia, destrutividade, avidez pela posse e egoísmo, desatentas e desorganizadas [...] essas crianças em geral gritam e são barulhentas [...] As crianças fracas são passivas e demonstram características negativas como a inércia, choram por coisas, e desejam que tudo seja feito por elas. [...] ficam rapidamente desinteressadas e cansadas [...] Um dos fatos que tornou nossas escolas destacadas foi o desaparecimento desses defeitos e foi devido a um fator. As crianças vivenciarem livremente suas experiências que eram alimentos para a alma [...] então, nosso conselho é oferecer às crianças trabalho em ocupações interessantes (Montessori, 2015, p. 96).

Para a adaptação do aluno de NEE ao currículo e a disciplina é necessário um trabalho bem criterioso que envolve as várias partes responsáveis pelo aluno. Assim, para essa questão as coordenadoras esclareceram que:

**Tabela 12:** O Currículo e a Disciplina

7. Quanto às decisões referentes ao currículo e disciplina, é tomada unilateral, ou seja, apenas pela escola, ou há um comum acordo com a família? Como é feito esse processo?	
A. F. O. F.	Nossas decisões referentes ao currículo e disciplina são tomadas em comum acordo com a família, pois fazemos reuniões no início do ano para explicar estas decisões, como elas funcionam, os seus objetivos, os resultados que obtermos e ouvimos as sugestões. Quando possível, tentamos adaptar as sugestões ao que planejamos inicialmente
D. F. A	No processo de tomadas de decisões referente ao currículo adaptativo a família, os profissionais do acompanhamento multidisciplinar e a escola participam em conjunto nos ajustes que serão necessários para o atendimento ao aluno de inclusão

A. F. O. F. “Nossas decisões referentes ao currículo e disciplina são tomadas em comum acordo com a família [...] Quando possível, tentamos adaptar as sugestões ao que planejamos inicialmente”.

D. F. A. “No processo de tomadas de decisões referente ao currículo adaptativo a família, os profissionais do acompanhamento multidisciplinar e a escola participam em conjunto [...]”.

Avaliando a tabela 12, podemos concluir que todas as decisões que envolvem currículo e disciplina são tomadas em conjunto, assim como os profissionais que acompanham os alunos extra escola e que só assim, os ajustes podem ser feitos mediante adaptações pela troca de sugestões. A família também deve tomar consciência das adaptações que serão feitas e como serão feitas, como pontua Nova Escola (2014)

É importante explicar à família que a adaptação do currículo não é definida pela deficiência, mas pelo repertório e pelos conhecimentos do estudante. “Essa questão deve ser abordada para não gerar frustração para o aluno e os pais” (Nova escola, 2014, p. 99).

#### *4.2.2 Entrevista a com Especialista do Método Montessori no Brasil*

A especialista entrevistada trabalha com o Montessori no Brasil há mais de 50 anos, tendo sua formação feita na Itália. Já teve uma escola Montessori de renome no Rio de Janeiro, além de ser fundadora da Associação Brasileira das Escolas Montessorianas (ABEM). Há muito tempo vem dando consultorias e treinamentos no Método Montessori em muitas escolas associadas à Organização Montessori do Brasil (OMB), inclusive nessa Instituição de Ensino pesquisada.

A tabela abaixo, vem esclarecer como é feita e praticada a inclusão numa sala de aula Montessori e o que é levado em conta dentro de uma visão individualizada do aluno no que diz respeito ao ritmo, as habilidades e a maturidade de cada indivíduo num ambiente de sala Montessori.

**Tabela 13:** A inclusão na sala Montessori

Iniciais da especialista T.A.	Sua resposta
1. Como você explica o processo de inclusão numa sala Montessori?	Compreendendo que a Pedagogia Montessori apresenta um Currículo Global, mas também um Planejamento individualizado, crendo que cada ser é ÚNICO e, portanto tem seu processo de acordo com seus talentos, habilidades, ritmo, nível de desenvolvimento diferenciado nas áreas do conhecimento, de acordo com a experiência que lhe foi oferecida até aquele momento e suas habilidades e talentos observados, assim como, dificuldades ou defasagens existentes, a Pedagogia Montessori não possui impossibilidades de fazer a “inclusão” de uma criança ou de um jovem.

Segundo a especialista do Método Montessori no Brasil, a inclusão se dá a partir de um planejamento individualizado, na qual cada aluno (a) se torna protagonista de sua história. A criança, de acordo com suas habilidades e ritmo vai construído seu conhecimento, dessa forma a criança de inclusão se enquadrará nesse ambiente que respeitará sua deficiência, mas estimulará para seu desenvolvimento respeitando seu tempo. Explana (Montessori, 1965) sobre as diferenças nas aprendizagens entre uma criança regular e uma com deficiência

A primeira diferença fundamental entre uma criança mentalmente inferior e uma outra criança normal posta em presença do mesmo material, é que a criança deficiente não revela um interesse espontâneo face ao material: tornam-se então necessário chamar continuamente sua atenção, suscitar-lhe o espírito de observação e exortá-la à ação [...] A criança normal não tem necessidade desta ajuda para observar; assim sua observação precede à necessidade da lição. Ela recebe a lição com grande alegria depois de ter já fixado as distinções (Montessori, 1965, p. 171).

Em relação à diferenciação do currículo comum com um de inclusão, podemos verificar na tabela abaixo que:

**Tabela 14:** O Currículo no método Montessori

2. Quanto ao currículo de um (a) aluno (a) de inclusão. Ele é diferenciado?
Como já foi explicado anteriormente, o currículo segue os parâmetros oficiais, porém o programa desenvolvido com cada criança ou jovem é personalizado. O Programa oferecido a todos dentro do Conteúdo intitulado Empreendedorismo, permite a todos que ao final do Ensino Médio todos possam ser inseridos na sociedade

e no mercado de trabalho de acordo com suas possibilidades, caso tenham interesse ou necessidade.

O Currículo Montessori, segundo a especialista, é um currículo que segue os parâmetros oficiais colocados pelo MEC, mas tudo dentro de um critério de apresentação individualizada, de acordo com a necessidade e realidade de cada aluno, tornando-o personalizado, ou seja, é um currículo que respeita as potencialidades de cada um e, que, cada aluno vai atingindo-o mediante sua própria capacidade e ritmo, sendo de uma certa maneira, um currículo inclusivo. Como evidencia (Lagôa, 1981) na perspectiva de Montessori

Como se pode inferir da descrição do Sistema, dois pressupostos norteiam a construção do mesmo: um, que concerne ao *momento* em que o organismo deve ser treinado; outro, que diz respeito ao tipo de *treino* a ser submetido o organismo nesse momento. Infere-se dos arranjos montessorianos o reconhecimento das limitações das influências maturacionais para o desenvolvimento do comportamento, e, conseqüentemente, a sua inclinação para considerar o desenvolvimento mais em termos de aprendizagem (Lagôa, 1981, p. 71).

Dessa forma, o currículo para Montessori é passado para a criança de acordo com o seu interesse, sendo a própria criança que organizará seu currículo de acordo com sua maturidade àquele conhecimento, por isso, cada criança estará em fases diferentes de aprendizagem, mesmo estando num mesmo ambiente. Como explica (Montessori, S/D)

Na nossa escola [...] O modo de transmitir cultura se apresenta diferente. A técnica do ensinamento nas escolas comuns tinha como forma uma lenta e sucessiva progressão entre supostas dificuldades classificadas em precedência. Ao invés disso, as crianças, deixadas livres no ambiente, têm mostrado técnicas originais, que não havíamos jamais suspeitado. A criança aprende realmente por si só quando pode exercitar suas próprias energias segundo procedimentos mentais, se o mestre aplicar a técnica científica de uma “intervenção indireta” para ajudar o desenvolvimento natural da criança (Montessori, S/D, p. 38).

A tabela abaixo enfatiza se há uma rotina diferenciada para o aluno com nee dentro do trabalho na sala de aula Montessori para que os mesmos possam acompanhar o trabalho oferecido.

**Tabela 15:** A rotina no método Montessori

**3. Quanto à rotina Montessori. O que é diferente para o (a) aluno (a) de inclusão)?**

A Rotina Montessori é a mesma. Caso haja alguma necessidade específica sobre alguma dificuldade apresentada, sendo aluno regular ou de inclusão, é feita uma atividade que possibilite a interação e participação no contexto.

A especialista demonstra que a rotina da sala de aula é a mesma para cada aluno, sendo ele regular ou de inclusão. Apenas, caso haja a necessidade de um trabalho diferenciado em uma determinada área, esse é feito na continuidade do ambiente, especificamente para aquele aluno, sendo ele de inclusão ou aluno regular que necessite de um trabalho diferenciado em algum momento do trabalho pedagógico.

Para a tabela abaixo, foi inquerido sobre o processo de avaliação para os alunos de inclusão, e questionado sobre como é feito esse processo avaliativo e se é diferenciado.

**Tabela 16:** A avaliação no método Montessori

**4. Quanto ao processo de avaliação do (a) aluno (a) de inclusão. É feito individualmente ou segue a avaliação normal em sala de aula? Explique.**

Os critérios de avaliação possuem dois aspectos: Avaliação Formativa e Avaliação Informativa. Todos os dois aspectos são individuais, como estão descritas em sua Pedagogia e Metodologia. O padrão das Fichas de Avaliação ou Relatórios são iguais. Os conteúdos são avaliados ou descritos de acordo com os critérios individuais.

Segundo a especialista, Montessori sempre trabalhou com o processo de avaliação formativa e informativa e que esses dois processos são individuais, aplicados para cada criança mediante suas possibilidades de aprendizagem, não se diferenciando por ser aluno com ou sem nee, mas mediante as possibilidades e ritmo de cada criança. O que se percebe é que cada aluno é avaliado dentro de suas possibilidades e ritmos e que o professor mediará de acordo com a necessidade de cada criança. Para Montessori Jr (S/D)

Uma das características deste material é a de fazer a criança confrontar-se com determinados problemas para os quais ela deverá encontrar a melhor solução se quiser concluir as tarefas a que se propuser. Esta relação de fato com os objetivos propicia um ajustamento interno para seu desenvolvimento. (Montessori Jr, S/D, p. 43).

A tabela abaixo se refere à progressão do aluno e como ela é feita numa classe Montessori.

**Tabela 17:** A progressão do aluno (a) de inclusão

5. Quanto à progressão do (a) aluno (a) de inclusão. É feito correspondente à idade ou a outros critérios? Explique.

A Sala Montessoriana deve ser em agrupamento, normalmente com 3 idades, podendo ter mais crianças ou jovens, o que permite a conscientização que se aprende com qualquer idade e não só com o adulto. Uma criança pode aprender com outra criança, um conteúdo que já conquistou um valor, uma prática cotidiana etc. Sendo assim esta progressão de uma criança ou jovem com defasagens é diluída nestes períodos podendo, qualquer criança ou jovem rever suas defasagens, não somente o chamado pela sociedade de “incluso”. Principalmente a criança do Fundamental 2 ou do Ensino Médio tem características e interesses destas faixas etárias, devendo participar e prosseguir dentro destes Agrupamentos de suas faixas etárias, com os atendimentos individualizados, já citados.

Para a especialista, as classes montessorianas possibilitam o agrupamento de até 3 idades, dessa forma, a criança nesse contexto, vai progredindo mediante suas potencialidades sem precisar passar para outra sala, só após esses ciclos de três anos. O que diferencia sua progressão é o trabalho individualizado que sinaliza os avanços de cada uma na sua individualidade e com isso, sua progressão natural nos conteúdos.

#### *4.2.3 Entrevista com os professores docentes da instituição pesquisada*

O processo de aprendizagem dos alunos necessita que ocorra em um ambiente na qual os alunos trabalhem sendo respeitados e estimulados a se valorizarem, percebendo seus potenciais, mas também que aprendam a trabalhar com suas dificuldades, buscando a sua superação, sustentada no apoio docente.

Foi aplicada essa ferramenta avaliativa para com os professores, para que eles se colocassem diretamente mediante seu trabalho docente. Foi questionado sobre sua formação, sobre como se comportam e progridem os alunos de inclusão, assim como, a aceitação dos alunos regulares para com os alunos de inclusão, sobre o apoio das famílias e se eles sentem dificuldade em trabalhar com o currículo adaptativo.

Dessa forma, cabe salientar que a aceitação do outro, muitas vezes causa incomodo e que não é diferente para o universo infantil. Em relação a essa aceitação, podemos verificar que, na tabela 17,

**Tabela 18:** Há existência de resistência dos alunos regulares aos de inclusão

Iniciais de cada professor	Sua resposta
1. Você percebe por parte dos alunos regulares muita resistência em interagir com os alunos de inclusão?	
V.M.M.M	No geral acho que as crianças regulares acolhem bem os alunos de inclusão, apenas em alguns casos que necessita de mediação do professor, principalmente nos casos de distanciamento
L. D. M.	A aceitação é relativa e demanda mediação do professor em levar a reflexão sobre a aceitação das diferenças
C. R. R. S.	Alguns alunos, sim
S. N. F.	De modo geral os alunos convivem bem com os alunos de inclusão, pois nós profissionais somos orientados a trabalhar temas relacionados à inclusão, porém, há casos em que temos que intervir com conversas e esclarecimentos
D. L. M. S.	Eu não percebo muita resistência porque o trabalho de inclusão em nossa instituição é feita desde o infantil
G. S. C. M. S.	Por parte de alguns alunos, sim
F. M. B.	Como a instituição que leciono possui essa prática e contempla a inclusão de forma natural, os alunos não apresentam resistência de interação para com os alunos regulares de inclusão
V. C. M.	Não. As crianças regulares interagem bem com as de inclusão, muitas vezes ajudando o professor na parte de socialização com o grupo. Percebo certa preocupação e assistência com essas crianças
K. S. A. B.	A aceitação em geral é boa, não havendo questionamento por parte da turma
C. G. C. M.	Os alunos regulares tem boa aceitação e interagem bem com os alunos de inclusão
M. F. M.	Muito pelo contrário, são receptivos e carinhosos com os alunos de inclusão. Alguns se destacam pela disponibilidade, paciência e cuidados que dispensam aos alunos de inclusão, ajudando-os nas demandas
F. F. A. S. R.	Os alunos aceitam bem nossas crianças de inclusão. Cuidam, se preocupam e ajudam em sala e fora dela também, no intervalo
N. L. D.A.	Em sua maioria, não. Pelo contrário, auxilia no respeito às diferenças
C. A. S.	Não. Os alunos regulares aceitam muito bem as crianças de inclusão. Colaboram, cuidam, se preocupam, fortalecendo cada vez mais o desenvolvimento cognitivo e social dessas crianças

V.M.M.M “[...] as crianças regulares acolhem bem os alunos de inclusão, apenas em alguns casos que necessita de mediação do professor [...]”.

C. G. C. M. “Os alunos regulares tem boa aceitação [...] com os alunos de inclusão”.

F. F. A. S. R. “[...] Cuidam, se preocupam e ajudam em sala e fora dela também [...]”.

N. L. D.A . “[...] Pelo contrário, auxilia no respeito às diferenças”.

Mediante as respostas dos professores, de uma forma geral os alunos regulares aceitam bem os alunos de inclusão, em muitos momentos os ajudando. Em alguns casos é que se percebe certa resistência, principalmente estando essa ligada ao tipo de inclusão que eles lidam. Também, é perceptível que essa Instituição avaliada já orienta os alunos regulares, conduzindo-os a um trabalho de aceitação das diferenças.

A aceitação às diferenças é uma questão filosófica a ser trabalhada com o coletivo, pontuando os aspectos sociais de seres diferentes convivendo na coletividade, não impondo, mas conscientizando, como explicita Farias (2011)

O homem não vive só. Sua humanidade é produto das relações que estabelece com os outros e com o mundo a sua volta [...] a vida só e humana vivida entre homens [...] é como ser de relações e sujeitos situados que os homens compartilham valores e normas, visando qualificar os relacionamentos sociais. Esta asserção nos impõe, o cuidado em não aprisionar a sociabilidade humana em um quadro determinístico, (Farias, 2011, p. 86).

A habilitação do professor para trabalhar com a inclusão é essencial, refletindo tanto no progresso acadêmico da turma, como nas relações sociais e aceitação mutua entre os alunos de inclusão e os regulares. Sobre essa habilitação do docente vimos na tabela 18:

**Tabela 19:** A habilitação do professor para trabalhar com a inclusão

2. Você se sente habilitada a trabalhar com os alunos de inclusão? Por quê?	
V.M.M.M	Sim, mas com a demanda aumentando, sempre nos deparamos com novas situações e que precisamos recorrer a novas qualificações
L. D. M.	Não me considero pronta nunca. A cada experiência, novas aprendizagens
C. R. R. S.	Sim, pelos cursos e treinamento além da minha vasta experiência em sala de aula
S. N. F.	Em parte sim, pois conto com a experiência e o apoio da instituição para conduzir de maneira adequada
D. L. M. S.	Sinto-me habilitada para trabalhar com a inclusão porque somos orientadas e acompanhadas pela coordenação, psicóloga e psicopedagoga
G. S. C. M.	Sim. Procuo me manter sempre informada sobre a inclusão

S.	
F. M. B.	Sim. Através de estudos e de experiências em sala de aula
V. C. M.	Não. Não me sinto completamente capacitada. Gostaria de fazer mais cursos de capacitação na área, uma vez que a demanda vem aumentando
K. S. A. B.	Sim. Devido a nossa experiência em sala de aula, além de cursos e treinamentos oferecidos pela instituição
C. G. C. M.	Sim. Além de minha formação acadêmica, procuro cursos e treinamentos constantes na área e a experiência ajuda bastante
M. F. M.	Sim. Recebo suporte da instituição de ensino, treinamentos, cursos, além da prática com todo auxílio necessário.
F. F. A. S. R.	Sim. Temos muito apoio da coordenação como treinamentos e material específico. A vivência de sala de aula também me faz ter bastante experiência e aprendizado para trabalhar com nossos alunos de inclusão
N. L. D.A.	Sim. Devido as experiências adquiridas ao longo dos anos de ensino, bem como cursos que auxiliaram no desempenho desse trabalho desenvolvido
C. A. S.	Sim. Porque fiz vários treinamentos e cursos relacionados a esses temas. Tenho uma boa experiência em sala de aula com alunos de inclusão, além de ler e estudar sobre o tema em questão

V.M.M.M “Sim, mas com a demanda aumentando, sempre nos deparamos com novas situações [...]”.

V. C. M. “Não. Não me sinto completamente capacitada [...]”.

F. F. A. S. R. “Sim. Temos muito apoio da coordenação como treinamentos e material específico. A vivência de sala de aula também me faz ter bastante experiência [...]”.

N. L. D.A. “Sim. Devido as experiências adquiridas ao longo dos anos de ensino, bem como cursos [...]”.

Foi percebido que a maioria dos professores se sentem preparadas, devido aos treinamentos, assim como, à larga experiência em sala de aula. Mas, também foi observado por alguns que nunca se sentem prontos, sempre tendo que buscar novas atualizações porque as demandas vão mudando ao longo do tempo. Contudo, é claro que se sentem seguros em lidar com essa diversidade.

Portanto, a formação do professor é um processo contínuo com observância nas mudanças sociais às quais a escola não está blindada. Dessa forma, o princípio básico da atuação docente de caráter mais assertivo é a conduta humanizada, podendo diferenciar os aspectos legítimos de sua atuação para com uma classe heterogênea. Como pontua Farias (2011)

É pela ação interativa com as dimensões materiais e simbólicas da realidade social em que se está inserido, pelas experiências individuais e coletivas tecidas no mundo vivido, que o docente intervém de modo criativo autocriativo [...] Enfim, ele exerce sua humanidade como ser de relações consigo (individualmente), com os outros (sociabilidade) e com o mundo a sua volta (Farias, 2011, p. 58).

No processo de inclusão, tanto os pais dos alunos de inclusão como os pais dos alunos regulares devem estar conscientes sobre a aceitação das diversidades e diferenças em que, enquanto seres humanos, estamos expostos a nos adaptarmos em variedades de ambientes. Assim, os pais de inclusão também devem estar conscientes das possibilidades de sua criança e quais apoios deverão dar nesse legado. Sobre essa questão a tabela 20 explicita.

**Tabela 20:** A parceria dos pais na inclusão

3. Você acha que os pais são parceiros no processo de inclusão? Por quê?	
V.M.M.M.	Há casos em que sim, aceitam bem e participam efetivamente, há outros que não, principalmente quando a família não aceita a deficiência e não busca outras colaborações extraescolar
L. D. M.	Muitas vezes são resistentes e querem mais de nossa atuação
C. R. R. S.	Quando eles aceitam a deficiência do filho, sim
S. N. F.	Boa parte auxiliam no processo, conduzindo da melhor maneira, porém em alguns casos a família é resistente e pouca abertura para aceitar um trabalho diferenciado
D. L. M. S.	Na maioria das vezes, sim, pois seguem as orientações da escola e procuram assistência com equipe multidisciplinar extraescolar
G. S. C. M. S.	Deveriam ser, mas muitos acabam atrapalhando o processo, pois não aceitam as condições da inclusão.
F. M. B.	Seria o esperado, mas nem sempre podemos contar com a parceria dos pais ou responsáveis pelos alunos de inclusão
V. C. M.	As vezes. Percebo que alguns pais são resistentes em aceitar a deficiência da criança se opondo a aceitar um atendimento inclusivo
K. S. A. B.	Alguns sim, porém em alguns casos há certa resistência por parte dos pais
C. G. C. M.	Apesar de alguns pais resistirem em aceitar a dificuldade do filho, a maioria investe e dá um apoio excelente
M. F. M.	A maioria sim, estão empenhados no desenvolvimento de seus filhos e acatam todas as orientações da escola, assim como tratamentos com equipe técnica extraescolar adequada. Sempre que necessário se reúnem com a coordenação e professores, fazem o possível para que o nosso trabalho seja desempenhado com o melhor resultado
F. F. A. S. R.	Sim. Os pais nos ajudam também, trazendo de sua experiência e atuando em parceria para obtermos bons resultados

N. L. D.A.	Com certeza. Faz-se necessário a parceria família e escola em prol do desenvolvimento da criança em questão; visto que, dessa parceria, se pode analisar o trabalho desenvolvido e a evolução sociocognitiva dessa criança
C. A. S.	Na maioria dos casos, sim. São parceiros e atuantes

V.M.M.M. “Há casos em que sim[...] há outros que não, principalmente quando a família não aceita a deficiência [...]”.

S. N. F. “Boa parte auxiliam no processo [...] porém em alguns casos a família é resistente [...] para aceitar um trabalho diferenciado”.

C. G. C. M. “Apesar de alguns pais resistirem [...] a maioria investe [...]”.

C. A. S. “Na maioria dos casos, sim [...]”.

Os resultados demonstrados pelos docentes é que a maioria dos pais de alunos de inclusão que são conscientes das dificuldades de seus filhos são colaborativos, aceitando as orientações da escola e buscando fazer essa parceria da melhor maneira possível, contudo, muitos são resistentes em perceber ou admitir as deficiências, atrapalhando o processo de inclusão por não aceitar o procedimento de inclusão.

Para uma efetiva inclusão, todos os responsáveis pelo processo precisam estar vinculados, criando laços que facilitem as estratégias para uma inclusão assertiva. Assim, Beyer ( 2013) vem postular que

Para que o atendimento escolar de alunos com deficiência seja possível no ensino regular, deve haver a tomada de consciência e a disposição de participação no processo por parte dos vários sujeitos envolvidos (pais, crianças, professores, gestores etc) (Beyer, 2013, p. 66).

O professor deve estar preparado para trabalhar com a gama de diversidade em sala de aula. Tanto as diversidades culturais, sociais e de aprendizagem. Dessa forma, quando se trata de trabalhar com o currículo adaptativo para os alunos de inclusão, podemos observar na tabela abaixo

**Tabela 21:** O currículo adaptativo

4. Você sente dificuldade de trabalhar com o currículo adaptativo para os alunos de inclusão?	
V.M.M.M.	Não há dificuldades em trabalhar o currículo adaptativo. O que dificulta em algumas situações são materiais adequados para uma efetiva adaptação para casos mais complexos

L. D. M.	Não tenho dificuldade em aplicar um currículo adaptativo com os alunos de inclusão com técnicas mais apropriadas, que ajudam seu desenvolvimento
C. R. R. S.	Não, porque procuro ajudar esse aluno a superar as suas dificuldades no dia-a-dia
S. N. F.	Sim, pois na maioria dos casos esses alunos demandam mais tempo, o que não é sempre possível, pois o tempo tem que ser dividido entre todos
D. L. M. S.	Não sinto dificuldade em trabalhar com um currículo adaptativo, pois somos treinadas em um método que visa o desenvolvimento individual do aluno
G. S. C. M. S.	Não. Acredito que é a melhor forma de chegar a um resultado efetivo
F. M. B.	Não, pelo contrário. O currículo adaptativo é uma ferramenta a favor do professor que facilita seu trabalho e aproxima mais o aluno
V. C. M.	Acho que não, mas se tiver mais capacitações se tornará cada vez mais fácil
K. S. A. B.	As vezes, a depender da patologia e o grau de assistência que temos que oferecer ao aluno de inclusão
C. G. C. M.	O grau de assistência que temos que oferecer aos alunos de inclusão e ao mesmo tempo às outras crianças da sala dificulta o nosso trabalho
M. F. M.	Não sinto nenhuma dificuldade em aplicar um currículo adaptativo, somos bem preparadas para isso, conhecemos bem as demandas de cada caso, o que nos torna mais hábeis na conduta necessária a cada aluno de inclusão
F. F. A. S. R.	Não. Trabalhamos respeitando as diferenças com projetos, além de que nos ajudam a conviver com todos
N. L. D.A.	Sim. Simplificando ao máximo o assunto, adequando-o a realidade dos alunos de inclusão
C. A. S.	Não. Basta conhecer suas peculiaridades e adaptar o currículo, além de avaliar e controlar todo o processo sempre que necessário

V.M.M.M. “Não há dificuldades em trabalhar o currículo adaptativo [...]”.

G. S. C. M. S. “Não. Acredito que é a melhor forma de chegar a um resultado efetivo”.

F. M. B. “Não, pelo contrário. O currículo adaptativo é uma ferramenta a favor do professor [...] aluno”.

N. L. D.A. “Sim. Simplificando ao máximo o assunto [...]”.

Sobre o resultado acima, a maioria dos professores não sente dificuldade em trabalhar com o currículo adaptativo, muito pelo contrário, acha que é um veículo importante para respeitar as diferenças. Alguns professores acharam que, a depender do caso da inclusão, se torna um pouco complicado fazer essa adaptação, pois há alunos que demandam muito tempo do professor e que nem sempre é possível por conta da demanda geral da sala. Sobre uma dimensão individualizada na prática do currículo expõe Beyer (2013)

A primeira condição para a educação inclusiva não custa dinheiro: ela exige uma nova forma de pensar. Precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em sua forma de pensar e aprender. Todas as crianças, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência, são especiais. Por isso também é errado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar com elas de maneira uniforme [...] A individualização do ensino significa a individualização dos alvos, da didática e da avaliação (Beyer, 2013, p. 28).

As dificuldades são grandes, até porque a lei de inclusão é nova, e ainda podemos dizer que escola, família e alunos estão se adaptando à essa nova perspectiva. Contudo, enfatiza a Nova escola (2014)

Gestores preocupados com a questão e que buscam recursos e pessoal de apoio fazem da inclusão um projeto da escola. Dessa forma, melhoram as condições de trabalho dos professores, que passam a atuar em conjunto com um profissional responsável pelo AEE, e contar com diferentes recursos tecnológicos e a ter ciência de que o aluno com deficiência ou TGD não é responsabilidade exclusivamente sua (Nova escola, 2014, p. 92).

A lei de inclusão não restringe nenhum tipo de inclusão na escola regular. Assim, cabe ao professor saber lidar com qualquer que seja ela, para não prejudicar o bom andamento da sala e dos alunos regulares. Sobre essa questão, a tabela abaixo analisa que

**Tabela 22:** Os alunos de inclusão prejudicam os regulares?

5. Você acha que os alunos de inclusão prejudicam os alunos regulares? Explique.	
V.M.M.M	Algumas deficiências acabam atrapalhando os alunos regulares, quando essas exigem de nós um tempo maior de dedicação ou quando seu comportamento desnormaliza a classe, interferindo na concentração do grupo
L. D. M.	Acredito que um ambiente para aprendizagem deva ser um lugar calmo, concentrado e com muita reflexão, mas alguns alunos a depender da deficiência desnormalizam esse espaço
C. R. R. S.	A depender da deficiência, sim. Mas por outro lado eles nos ensinam a viver e conviver
S. N. F.	A depender do caso, sim. Quando tem crianças com comportamentos que desnormalizam demais o ambiente, atrapalhando a concentração do grupo
D. L. M. S.	Não acho prejudicial os alunos de inclusão em salas regulares, pois todos aprendem com as diferenças
G. S. C. M. S.	De forma alguma. O mundo é formado pela diversidade e as crianças precisam crescer adaptados às diferenças

F. M. B.	Jamais. A troca de experiência desenvolve em nós a sensibilidade, afetividade e a naturalidade para com as diferenças
V. C. M.	Acho sim. Pois as crianças de inclusão não conseguem acompanhar o mesmo ritmo das outras, necessitando de uma assistência bem direcionada
K. S. A. B.	A depender da patologia desnormaliza um pouco, mas nada que não seja controlado
C. G. C. M.	Dependendo da patologia não prejudica. Na maioria das vezes, desenvolve-se muito o lado socioafetivo dos alunos regulares, tornando-os mais solidários e tolerantes
M. F. M.	Não acho que prejudicam em alguns casos. Há alunos que desnormalizam ou pouco a classe com sons altos ou algum movimento de inquietação, mas nada que não possa ser controlado ou que seja um elemento problema para a classe ou prejuízo para os alunos regulares.
F. F. A. S. R.	Na maioria dos casos, não, pois estamos sempre adaptando a melhor forma de trabalhar com nossos alunos de inclusão para convivermos melhor, respeitando as diferenças
N. L. D.A.	Entendo que não, pois o aprendizado vai muito além do cognitivo. Entendo que o convívio entre “essas diferenças” faz com que o respeito e o cuidado para com o outro se torne evidente nessa relação
C. A. S.	Não na maioria dos casos, pois trabalhamos o respeito às diferenças. Desta forma, eles já estão acostumados a conviver com diferentes características e situações adversas

L. D. M. “Acredito que um ambiente para aprendizagem deva ser um lugar calmo [...],mas alguns alunos a depender da deficiência desnormalizam esse espaço”.

F. F. A. S. R. “Na maioria dos casos, não, pois estamos sempre adaptando a melhor forma de trabalhar com nossos alunos de inclusão [...]”.

V.M.M.M “Algumas deficiências acabam atrapalhando os alunos regulares [...] exigem um tempo maior [...] interferindo na concentração do grupo”.

C. A. S. “Não na maioria dos casos, pois trabalhamos o respeito às diferenças [...].

Os professores colocam que na maioria dos casos, a depender da patologia, não prejudica, contudo, há casos que sim, pois quando esses alunos têm comportamentos que desnormalizam o ambiente acaba por desconcentrar os alunos regulares, bem como exigem uma atenção maior do professor que tem que se dividir igualmente por toda a turma.

Dessa forma, o controle de números de alunos em salas que tenham alunos de inclusão deve ser monitorado, a (Nova escola, 2014) pontua que

Ainda não existe uma lei nacional que obrigue a redução de alunos em classes que tenham crianças com NEE. [...] ter o tamanho da turma reduzido e contar com um auxiliar é um

benefício essencial para que a educação Inclusiva funcione [...] “Nos locais em que essa não é uma realidade, o professor costuma se sentir sozinho em sala de aula” (Nova escola, 2014, p. 94).

O ambiente da sala de aula é um ambiente heterogêneo por natureza, contudo, quando um aluno com nee, que muitas vezes não tem a consciência de sua conduta, desarmoniza com comportamentos que tiram a concentração dos demais, esses devem ser levados para salas de recursos, que é um ambiente especializado e que media comportamentos para melhor adaptação no ambiente regular. Como salienta Mori (2010)

A sala de recursos só se torna possível quando o atendimento às pessoas com deficiência ganha caráter oficial. [...] Sua proposta era diminuir a distância entre a educação especial e ensino regular. Apresentando-se como estratégia para a integração desse alunado, considerando suas necessidades, [...] ao mesmo tempo este apoio apontava para a normalização das condições de escolarização das pessoas consideradas diferentes (Mori, 2010, p. 124).

#### *4.2.4 Entrevista com Pais de Alunos de Inclusão*

As famílias de alunos de inclusão devem ter uma participação ativa na escola, procurando uma posição de parceria para que família, escola e equipe multidisciplinar criem um envolvimento que venha a contribuir com os resultados acadêmicos e de socialização dos alunos de inclusão. A inclusão não é dever isolado da escola e tão pouco do professor. Cabe cada um assumir seu papel nesse processo de inclusão escolar, assim, cabe às famílias estarem a par da metodologia da escola, assim como, buscar outros recursos para que o aluno possa avançar de acordo com seu ritmo e potencialidades.

O ponto de partida para a escolha da escola para os filhos, deve ser a metodologia e todo o processo filosófico e acadêmico que perpassa na instituição, que condiz com os valores da família em questão. No caso de famílias com filhos de inclusão, além disso, deve a família estabelecer seus principais critérios em que a escola deva atender as condições de seu filho com NEE. Dessa forma, foi questionado às

famílias com filhos que têm NEE e estudam nessa instituição pesquisada sobre os pontos mais relevantes na escolha da escola.

**Tabela 23:** O que levaram a escolha dessa instituição

Iniciais de cada pai	Sua resposta
1. Quais os fatores que levaram à escolha dessa instituição para matricular seu (a) filho (a)?	
C. M. L. N.	O método de ensino
G. C. B.	Vimos de uma experiência frustrante com a primeira escola. Como tive contato com o Método Montessori no curso de pedagogia, uma escola montessoriana nos pareceu uma boa opção. Após conversa com a psicóloga da instituição e depois que descrevemos o caso de nossa filha, nos sentimos confiantes e mais seguros
K. O. V.	Pesquisei muito antes de coloca-lo nessa instituição. Gostei muito do método e a forma como eles trabalham as as crianças, principalmente as que tem alguma necessidade
M. V. S. M.	Meu filho mais velho já estudava nessa instituição e vinha se desenvolvendo muito bem. O método Montessori proporciona uma riqueza de estímulos para a criança, de modo que se aproveita muito o potencial da criança, fazendo se sentir útil, e de viver em sociedade. A estrutura da escola é muito boa, é muito limpa, os funcionários muito bem preparados para exercerem suas funções. A possibilidade de manter um diálogo permanente com todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem facilita o desenvolvimento e estabelece a confiança
K.S.	Depende de vários fatores. O que mais pesou na escolha foi o comprometimento, o respeito ao nosso filho e principalmente a sinceridade da Instituição, pois há 8 anos existia pouca informação sobre o autismo, contudo a escola se comprometeu em buscar informações junto com a família e permitiu fazer as adaptações necessárias para que nosso filho estivesse incluído em sala de aula

C. M. L. N. “O método de ensino”.

G. C. B. “[...] uma escola montessoriana nos pareceu uma boa opção”.

M. V. S. M. “[...] O método Montessori proporciona uma riqueza de estímulos para a criança, de modo que se aproveita muito o potencial da criança, fazendo se sentir útil, e de viver em sociedade [...]”.

K.S. “[...] o comprometimento, o respeito ao nosso filho e principalmente a sinceridade [...], pois há 8 anos existia pouca informação sobre o autismo, contudo a escola se comprometeu em buscar informações”.

As opiniões sobre os fatores que levaram à escolha dessa instituição para matricular seu filho de inclusão, foram o método de ensino, Montessori, por ser um método que estimula e aproveita as potencialidades de cada aluno, bem como a integridade da escola sobre suas possibilidades e limitações.

Toda a família de filhos com deficiência criam expectativas de como será conduzido o trabalho de inclusão, respeitando a integridade social, física e emocional de seus filhos. Para esse quesito, foi questionado sobre o que cada família espera que a escola proponha como estratégias para a inclusão.

**Tabela 24:** A inclusão da escola

2. O que você espera que a escola proponha para a inclusão de seu (a) filho (a)?	
C. M. L. N.	Reduzir os obstáculos que impedem o meu filho de desempenhar atividades; interação social e desenvolvimento como um todo
G. C. B.	Espero que a escola busque em prol da inclusão de crianças especiais: conscientizar os pais sobre as diferenças de desenvolvimento e possibilidades de cada indivíduo favorecendo as relações sociais e como estabelecer laços em condições neurológicas diferentes; fazer adaptações curriculares, quando necessário; desenvolver propostas de avaliação que respeitem as dificuldades da criança; proporcionar progressão acadêmica; incentivar o desenvolvimento de habilidades favorecendo a ideia de compensação; respeitem e a valorizem como ser humano
K. O. V.	Um atendimento individualizado, como tem feito
M. V. S. M.	Eu espero que a escola proponha para a inclusão de minha filha um conteúdo programático adaptado às necessidades e limitações de modo que ela se sinta confortável e capaz
K.S.	Espero que a escola capacite todos os colaboradores que conviverão com nossas crianças, desde educadores até auxiliares nessa inclusão. Garantir o acesso, a permanência e aprendizagem dos alunos especiais

C. M. L. N. “[...] interação social e desenvolvimento como um todo”.

K. O. V. “Um atendimento individualizado [...]”.

M. V. S. M. “[...] proponha para a inclusão de minha filha um conteúdo programático adaptado às necessidades e limitações [...]”.

K.S. “[...] Garantir o acesso, a permanência e aprendizagem dos alunos especiais”.

A avaliação constante da família sobre o processo de inclusão é fundamental para garantir que os objetivos das leis sejam garantidos. Um deles é que a instituição faça as adaptações curriculares quando necessário, para um melhor desempenho geral do aluno. Sobre esse assunto, foi questionado quanto aos procedimentos e metodologia

da escola, se as famílias concordam que a mesma esteja de fato oferecendo um currículo adaptativo.

**Tabela 25:** A metodologia da escola

3. Quanto aos procedimentos e metodologia da escola, você acha que a mesma trabalha com um currículo inclusivo?	
C. M. L. N.	Acredito que ainda faltem alguns caminhos para que exista um currículo completamente adaptativo
G. C. B.	Até então, estamos satisfeitos quanto aos procedimentos e metodologia adotados. Apesar da mediação nas relações sociais depender de cada professor do ano em questão, vejo que existe uma prática coesa nesse sentido. A proposta Montessori também apresenta possibilidade de um direcionamento mais individualizado, isso nos deixa satisfeitos
K. O. V.	Sim. Vejo uma escola aberta, diversa, com um espaço escolar colorido e rico em aprendizagem
M. V. S. M.	Sem dúvida alguma. Os procedimentos metodológicos utilizados pela escola proporcionam a inclusão do aluno, fazendo-o se sentir capaz e produtivo
K.S.	O Método Montessoriano incentiva o desenvolvimento do potencial criativo, mesclando liberdade, individualidade e harmonia, respeitando fatores como tempo, ritmo, personalidade e as peculiaridades de cada indivíduo. Acredito que isso contribua para a construção do processo educativo das crianças

C. M. L. N. “Acredito que ainda faltem alguns caminhos para que exista um currículo completamente adaptativo”.

G. C. B. “[...] A proposta Montessori também apresenta possibilidade de um direcionamento mais individualizado [...]”.

M. V. S. M. “[...] Os procedimentos metodológicos utilizados pela escola proporcionam a inclusão do aluno [...]”.

K.S. “[...] O Método Montessoriano incentiva o desenvolvimento do potencial criativo, mesclando liberdade, individualidade e harmonia, respeitando fatores como tempo, ritmo, personalidade e as peculiaridades de cada indivíduo [...]”.

Sobre os procedimentos da escola numa proposta de currículo inclusivo, a maioria das famílias afirma que a metodologia Montessori viabiliza um atendimento individualizado, o que por si só, já se manifesta num currículo inclusivo, respeitando as potencialidades e ritmo de cada aluno, e que nesse caso, a instituição pesquisada faz, quando necessário, um currículo adaptativo, porém, segundo uma das famílias, ainda faltam alguns caminhos para se atingir uma completude.

A maioria das pessoas envolvidas no processo de inclusão dos alunos em escolas regulares, a citar: professores, gestores, pesquisadores e principalmente as famílias demonstram grande preocupação como atender às necessidades de cada aluno. Apesar de a lei definir muitos critérios e programas para efetivar a inclusão, podemos perceber que estamos longe de atender a todos os quistos das leis de inclusão. Portanto, os pais de alunos especiais que procuram uma instituição de ensino regular, deve procurar saber até que ponto aquele espaço escolar atenderá as necessidades de seu filho, no que diz respeito às adaptações físicas, pedagógicas e curriculares, envolvendo aspectos da avaliação formativa e da socialização. Assim, foi questionado às famílias se acham que a instituição está preocupada em atender as necessidades específicas de sua criança.

**Tabela 26:** A necessidade da criança de inclusão

4. Você acha que a instituição está preocupada em atender especificamente a necessidade de seu (a) filho (a)? Explique.	
C. M. L. N.	Acredito que a instituição poderia buscar mais recursos para a inclusão do meu filho, como por exemplo um mediador para as crianças com necessidades especiais
G. C. B.	Vemos profissionais empenhados, lutando para que nossa filha avance. Quando optamos que ela repetisse um ano anterior ao 1º ano, evitamos ter que fazer um currículo adaptativo. Hoje, apesar do atraso em algumas questões, ela acompanha a classe, então, a instituição atende as necessidades de nossa filha. Gostaria de ver um investimento maior quanto a questões de socialização de pares
K. O. V.	Sim. Desde que se descobriu a deficiência em meu filho a instituição buscou formas de atendê-lo e vem auxiliando como lidar com o problema
M. V. S. M.	Sim. Acho que se preocupa em atender de maneira magistral, porque minha filha tem prazer em frequentar as aulas, em fazer as tarefas de casa, em participar dos projetos. Ela se sente feliz e amada na escola, sempre querendo dar o seu melhor. Isso é uma grande prova de que os recursos e metodologias adotados suprem as necessidades individuais, de maneira global
K.S.	Acho que a instituição está preocupada em atender as necessidades do meu filho, sim. Existe uma parceria solidária entre família e escola e terapeutas que atendem nosso filho e juntos buscamos traçar objetivos, propostas pedagógicas e comportamentais para maior aprendizado e segurança dele

C. M. L. N. “Acredito que a instituição poderia buscar mais recursos para a inclusão [...]”.

G. C. B. “[...] Gostaria de ver um investimento maior quanto a questões de socialização de pares”.

M. V. S. M. “Acho que se preocupa em atender de maneira magistral, porque minha filha tem prazer [...] Ela se sente feliz e amada na escola [...] Isso é uma grande prova de que os recursos e metodologias adotados suprem as necessidades [...]”.

K.S. “Existe uma parceria solidária entre família e escola e terapeutas que atendem nosso filho [...] buscamos traçar objetivos, propostas pedagógicas e comportamentais [...]”.

Podemos analisar que as famílias, em sua maioria, acham que a escola se preocupa em atender especificamente às necessidades de seus filhos, principalmente nas questões pedagógicas, pois, só detectamos contrapontos em dois aspectos, sendo um, quando fala de um mediador para as crianças com NEE e outro, quando as questões de socialização de pares, ficando claro em entrevista que essa mãe de alguma forma, ainda percebe que existe certa exclusão por parte de alguns colegas por conta de sua filha não acompanhar as brincadeiras.

Um dos pontos mais essenciais da inclusão é que o aluno com NEE, avance em suas aprendizagens, favorecendo uma diminuição entre os entraves nas possibilidades acadêmicas e profissionais, podendo esses alunos vislumbrar um futuro menos excludente. Dessa forma, foi questionado aos pais se eles percebem que há progressos pedagógicos mediante a metodologia de inclusão ofertada pela instituição.

**Tabela 27:** Progressos pedagógicos do método Montessoriano

5. Para você, seu (a) filho (a) apresenta progressos pedagógicos mediante a metodologia de inclusão ofertada pela instituição? Por quê?	
C. M. L. N.	Os progressos pedagógicos vêm acontecendo, no entanto acho que deva ter mais formação continuada para professores e auxiliares sobre todos os tipos de transtornos e deficiências
G. C. B.	Sim, em todos os aspectos. Apesar de ter um tempo diferenciado e de ter uma mediação mais significativa, ela alcança todas as propostas curriculares. A escola não reforça sua dificuldade biológica, pelo contrário, tem dado enfoque nos aspectos pedagógicos, criando estratégias para sempre avançar
K. O. V.	Sim, porque desde quando foi detectado a deficiência e passou a receber um atendimento individualizado com técnicas que atendessem à sua necessidade ele teve uma melhora significativa e hoje é outra criança
M. V. S. M.	Se dúvida alguma. Minha filha só apresenta progressos e sua aprendizagem. Vem se tornando independente em algumas disciplinas, ganhando autoconfiança se arriscando mais. A escola consegue mantê-la entusiasmada. A turma a inclui bem e auxilia nas dificuldades e nos trabalhos em grupo
K.S.	A metodologia é importante, mas atribuo os progressos pedagógicos

primeiro às múltiplas terapias, junto com a metodologia e a família. Na verdade é o conjunto que fortalece o trabalho. A escola está buscando se informar, capacitar e oferecer uma escola inclusiva, justa e igualitária. O caminho é longo, mais os primeiros passos estão sendo dados

C. M. L. N. “Os progressos pedagógicos vêm acontecendo, no entanto [...] ter mais formação continuada para professores”.

G. C. B. “Em todos os aspectos [...] A escola não reforça sua dificuldade biológica,[...] tem dado enfoque nos aspectos pedagógicos, criando estratégias para sempre avançar”.

M. V. S. M. “[...] A turma a inclui bem e auxilia nas dificuldades e nos trabalhos em grupo”.

K.S. “[...] Na verdade é o conjunto que fortalece o trabalho. A escola está buscando se informar, capacitar e oferecer uma escola inclusiva, justa e igualitária [...]”.

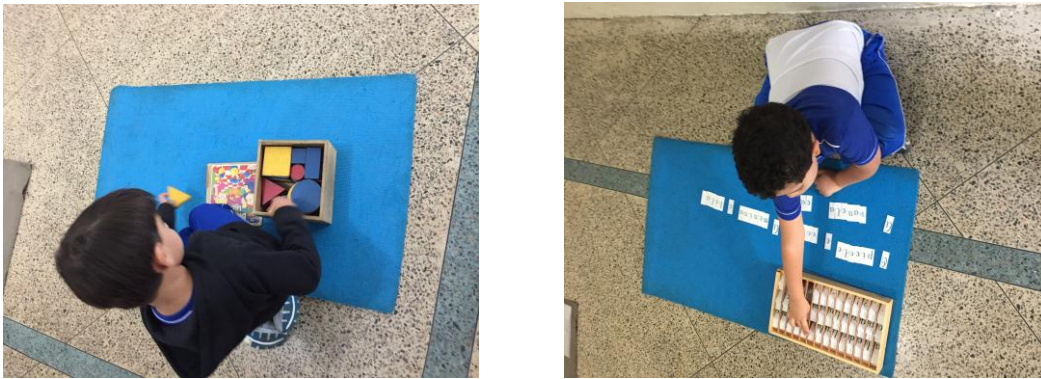
Mediante as respostas dos pais, podemos concluir que todos percebem avanços em seus filhos mediante a metodologia de inclusão ofertada pela instituição, contudo, uma família acha que deva haver mais investimento na formação continuada dos professores para atender as demandas da inclusão e outra família acredita que os avanços de seu filho é resultado de uma equipe multidisciplinar que envolve a escola e as múltiplas terapias, além do envolvimento da família.

#### **4.3 Análise da Grelha de Observação**

A instituição pesquisada preferiu que não revelasse nome e endereço, querendo apenas contribuir para o objetivo geral dessa pesquisa. É uma escola que atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental 1, ou seja, até o 5º ano e se localiza no interior da Bahia. Funciona nos turnos matutino e vespertino e tem cerca de 734 alunos, sendo 353 meninos e 380 meninas. Tem 30 alunos de inclusão, desde a E.I. até o 5º ano do E.F.1, sendo 22 meninos e 8 meninas. As idades dos alunos de inclusão variam entre 2 a 11 anos.

Os alunos com nee estão distribuídos em classes seriadas, seguindo como principal critério a idade cronológica da criança. De acordo com o PPP da escola, só devem ter dois alunos de inclusão por turma numa população de até 25 alunos no total. Mas, segundo a instituição, acaba que, em alguns casos algumas turmas ficam com mais de dois alunos de inclusão, pois alguns pais escondem a deficiência de seu filho, ou mesmo, ainda não foi diagnosticada e a criança é matriculada como aluno regular.

**Figura 02:** Crianças matriculadas no Sistema Regular



Foi observada durante 15 dias uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, sendo que são duas salas para atender a turma: uma sala de Português, Redação e História, com uma professora D. L. M. S., formada em pedagogia, de 39 anos de idade e 7 anos de experiência, sendo 7 trabalhados nessa instituição. E, outra sala de Matemática, Ciências e Geografia, com uma professora G. S. C. M. S., substituta, formada em pedagogia, de 36 anos de idade e 16 anos de experiência, sendo 2 meses trabalhados nessa instituição em substituição à professora que está em licença maternidade. A professora efetiva da classe entrou em licença maternidade e a professora substituta ficará 4 meses com essa turma, a contar de agosto de 2017.

#### *4.3.1 Contexto Físico e Pedagógico da Escola*

A escola possui um espaço físico bem estruturado, e as salas de aula observadas são grandes, bem ventiladas e arejadas, com luminosidade satisfatória, mas mesmo assim são climatizadas para dias mais quentes. As portas das salas ficam fechadas durante as aulas e, portanto, o movimento externo não incomoda a dinâmica da sala.

A instituição trabalha com o método Montessori, o qual tem uma rotina diferenciada, favorecendo o respeito ao ritmo e os limites de cada aluno, seja ele de inclusão ou regular. O Método Montessori, acredita que em um ambiente adequado, a criança possa se expressar de forma plena, que segundo a educadora Montessori,

O método de observação há de fundamentar-se sobre uma só base: a liberdade de expressão que permite às crianças revelar-nos suas qualidades e necessidades, que permaneceriam ocultas ou recalçadas num ambiente infenso à atividade espontânea. (Montessori, 1965, p.42).

Assim, as salas são compostas de estantes na altura das crianças e divididas por matérias. Em uma sala tem as estantes com materiais específicos montessorianos de português, de redação e de História. Na outra sala, tem estantes com materiais específicos de matemática, de geografia e de ciências. Todos os materiais têm um local específico na estante, devendo sempre ser recolocado no mesmo lugar. Isso porque dá a liberdade para que cada aluno possa achar o material de trabalho sem precisar da dependência do professor, facilitando sua autonomia.

**Figura 03:** Organização dos Materiais Escolares



**Figura 04:** Organização dos Materiais Escolares



Nas salas, também tem uma linha circular traçada no chão para ser feito o trabalho de Linha Montessoriana, com o objetivo de normalizar o aluno, buscando uma

melhor concentração. A professora não tem uma carteira própria, pois a mesma fica circulando pela sala, observando cada aluno ou trabalhando no tapete no chão com os materiais em pequenos grupos de alunos.

Todos os esforços na educação montessoriana eram voltados para o autodesenvolvimento da criança. O ambiente e os materiais eram planejados com essa finalidade. Além disso, os métodos praticados visavam impulsionar a criança para que essa construísse sua própria personalidade, valorizando seus talentos e preferências, mas também ensinando a respeitar a ordem coletiva e seu próximo,(Silva, 2013, p.38).

Os materiais montessorianos são muitos e bem acabados, chamando a atenção dos alunos. Todos os materiais possuem objetivos diretos e indiretos a serem alcançados. As carteiras são organizadas em agrupamento de seis para dar a liberdade de interação entre os alunos e que os mesmos possam trabalhar em grupo.

**Figura 05:** Salas de aula do Sistema Montessori



As aulas são encaminhadas de forma que os alunos tenham mobilidade no ambiente, podendo se levantar para pegar material ou fazer outras atividades pedagógicas mediante orientação do professor ou por livre escolha. Os alunos sabem a rotina da sala e já a executam sem precisar que o professor esteja a todo o momento tendo que lembrar. Só em casos de alunos desconcentrados ou de inclusão que precisa de uma mediação maior do professor.

O professor trabalha o conteúdo, apresentando-o em linha circular, abrindo espaço para o debate e para que todos possam dar sua opinião e participar. Os alunos de

inclusão também participam desse momento e sempre são instigados a darem sua opinião.

A avaliação é processual, ou seja, a todo o momento a professora está avaliando a conduta e desempenho de cada um, auxiliando os alunos que estão apresentando alguma dificuldade naquele momento ou tirando dúvidas aleatórias. A professora age da mesma forma com os alunos de inclusão, contudo, para esses ela acaba dando uma atenção maior, para que o mesmo, dentro de seu ritmo e possibilidades possa ir avançando no processo.

#### *4.3.2 Fases da Aula*

Num período de 15 dias observou-se uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, matutino, no período de 14 a 25/08/2017. O que foi observado quanto às fases da aula registra-se o seguinte: os alunos chegam e ficam no pátio da escola com os monitores até tocar o sinal de entrar em sala. Nesse momento, eles se organizam no pátio em ordem alfabética e a professora de sala conduz a fila até a porta da sala. Na parede externa da sala possuem cabides para que os alunos pendurem suas mochilas. No entanto, antes de pendurá-las eles retiram das mesmas os materiais que utilizarão na aula: estojo, livros, cadernos, agenda e classificador. Em seguida vão entrando na sala e podem escolher em qual cadeira querem se sentar, formando grupos de seis alunos em cada agrupamento de carteiras. Eles guardam na parte de baixo da carteira o material e abrem a agenda. Fazem na agenda a cópia da tarefa de casa e em seguida abrem na mesa as tarefas de casa que trouxeram. A professora passa em cada aluno, observando quem fez sua tarefa de casa e vai anotando em uma ficha denominada de C.I.A. (Controle Individual do Aluno).

Em seguida, a professora os convida para uma linha de normalização e na sequência eles sentam na linha circular e começa a aula da professora. Normalmente ela dá as boas vindas, faz uma conversa informal sobre coisas do cotidiano e lê e discute um texto da atualidade, sendo que cada aluno pode dar sua opinião. Logo em seguida, a mesma faz perguntas provocadoras para entrar no assunto da aula. A professora sentada em linha, tendo em sua frente os materiais montessorianos que serão necessários para

expor sua aula – mas também pode ser uma experiência. O importante é que toda a aula seja conduzida e vivenciada no concreto. Os alunos têm oportunidade de manipular o material e discutir sobre o assunto.

A partir daí, a professora os conduz para as atividades escritas de revisão do conteúdo apresentando, para fixação, assim como deixa livre para que as crianças manuseiem materiais montessorianos.

A turma se divide de forma espontânea em dois grupos para irem ao recreio. Enquanto metade da turma desce para lancha e ficar no parque, a outra metade, continua em sala tendo atendimento individualizado do professor, tirando suas dúvidas, ou mesmo trabalhando no material de forma individualizada. Trinta minutos depois, o grupo que está em sala vai para o recreio e o que estava fora retorna para a sala para ter o mesmo atendimento individualizado.

Quando os dois grupos estão de volta do recreio, faz-se uma nova linha de normalização e parte-se para uma segunda linha de apresentação de conteúdo, seguida de tarefa de revisão e trabalho com o concreto. Porém, nessa linha a professora já explica a atividade de casa, que tem diariamente e faz uma avaliação do dia. Os alunos também se auto avaliam e a professora preenche o C.I.A. sobre vários pontos avaliados no processo da aula, como por exemplo: disciplina, participação na aula, se apresentou dificuldades de compreensão, se foi colaborativo etc.

Toda essa movimentação é feita de maneira natural pelos alunos, com disciplina e organização. Após trabalhar com o material, cada criança guarda-o no devido lugar. Eles organizam o ambiente, e se, por algum motivo sujarem a sala, eles varrem e limpam.

Os alunos com nee participam da rotina sendo incluídos em tudo, tanto nas aulas, como nas atividades e nos materiais, contudo, a professora sempre media cada etapa citada. Muitos alunos regulares também auxiliam os alunos de inclusão no trabalho com os materiais e as tarefas, mesmo tendo cada aluno com nee um currículo adaptativo, quando necessário. Contudo, não fica muito claro para o grupo, pois, como a

dinâmica Montessori é bem individualizada no quesito aprendizagem, respeitando o ritmo e a possibilidade de cada indivíduo, muitos alunos estão em atividades diferentes em alguns momentos da aula, mesmo os alunos regulares, pois, enquanto alguns ainda estão fazendo a tarefa escrita, outros estão com material e outros estão tendo orientação com a professora, portanto todos percebem que devem ser respeitados, respeitando assim, de forma mais natural o ritmo dos alunos de inclusão.

#### *4.3.3 Segmento da Aula*

Normalmente a aula é distribuída no seguinte tempo. Ao chegar, copiar a agenda e a professora verificar as tarefas de casa são usados cerca de 30 minutos. A atividade de linha de normalização e de linha de conhecimento, cerca de 30 minutos. As atividades escritas e o trabalho com o material concreto, cerca de 60 minutos. Depois, 30 minutos para cada recreio. No retorno, é gasto mais 20 minutos com a segunda linha e por fim, mais 40 minutos com novas atividades escritas e trabalho com material e atendimentos individualizados com o professor.

Os alunos demonstram bastante autonomia na rotina, tirando poucas dúvidas com o professor. Eles movimentam-se livremente pela sala para pegar o material que vai usar, abre o tapete e começa a trabalhar com o mesmo de forma independente. É comum sentarem dois ou três alunos com um material montessoriano e um vai ajudando ao outro a resolver o raciocínio da atividade. Enquanto a sala está nessa movimentação de rotina, a professora está sempre observando e fazendo intervenções quando necessário. Para Montessori (1965):

Não se pode ser livre sem ser independente: as manifestações ativas da própria liberdade devem, pois, ser orientadas para a conquista da independência desde a primeira infância (Montessori, 1965, 51).

Como os alunos que não apresentam dificuldade são mais autônomos, a professora procura dedicar maior tempo àqueles que estão demonstrando alguma dificuldade ou aos alunos de inclusão.

A professora trabalha a disciplina e o incentivo às aulas pelas regras de Direitos e Deveres. Os alunos são bem conscientizados de seus direitos assim como de seus deveres e sabem que se não cumprirem com um dever perderão um direito, dessa forma, a professora não usa nenhum tipo de castigo ou de exposição da criança perante o grupo, pois todos estão sujeitos às mesmas regras. No caso dos alunos de inclusão, varia conforme o grau de dificuldade e entendimento do mesmo, mas na medida do possível até eles são incluídos nessas regras, principalmente no que tange à disciplina. Pois, para Montessori o trabalho de sala busca harmonia e concentração. Todos devem falar baixo e estarem em trabalho produtivo. Quando uma criança se dispersa ou se agita, logo a professora faz intervenção conversando com a mesma e conscientizando-a de seus afazeres. Como cita Montessori (1965):

O movimento das crianças disciplinadas torna-se sempre mais coordenado e perfeito [...]. Efetivamente, elas aprendem a disciplinar seus próprios gestos, e por sua vez, a mestra tirará conclusões observando como as crianças substituem seus primeiros movimentos desordenados por movimentos espontaneamente disciplinados [...] A diferença individual manifestar-se-á então claramente: cada criança se revelará ela mesma (Montessori, 1965, p. 50).

Essa perfeição dos movimentos das crianças que Montessori nos revela, é que faz com que a criança de fato aprenda a ter de forma espontânea seus movimentos disciplinados.

#### *4.3.4 Sistema Montessori no contexto educacional*

O professor segue o plano diário pré-estabelecido, contudo há flexibilidade para eventuais temáticas que surjam em sala. As aulas são bastante motivadas, pois como todas as aulas, sem exceção, são trabalhadas de forma concreta, o aluno fica estimulado a ver, experimentar e construir o conhecimento. Segundo a professora seu plano diário é fruto de um programa curricular anual que é discutido com a coordenação e fracionado em unidades e em aulas. Contudo, o currículo adaptativo dos alunos de inclusão, quando necessário são feitos juntamente com a coordenação e avaliados semanalmente.

O nível das aulas é bem alto, pois, como explica a professora, como os alunos estão experienciando o conteúdo através de atividades concretas, como material, experiências, excursões etc. eles tendem a absorver com mais facilidade e com isso, o conteúdo é nivelado por cima, por isso se faz necessário o currículo adaptativo para alguns casos de alunos de inclusão, respeitando a possibilidade de cada um, e fazendo com que estimule sua autoconfiança em alcançar as propostas oferecidas para ele. Ainda segundo a professora, o aluno com nee que não tem condição de acompanhar o currículo regular se sente frustrado e envergonhado perante o grupo, portanto, é fundamental que nesses casos, seja oferecido um currículo que ele possa dar conta e se sentir capaz. Como veremos no quadro abaixo:

**Quadro 6:** Comparando os Métodos Montessoriano e Tradicional

<b>MÉTODO MONTESSORIANO</b>	<b>MÉTODO TRADICIONAL</b>
<b>Enfatiza as estruturas cognitivas e o desenvolvimento social.</b>	Enfatiza o conhecimento memorizado e o desenvolvimento intelectual.
<b>O aluno participa ativamente do processo ensino aprendizagem. A mestra e o aluno interagem igualmente.</b>	O aluno participa passivamente do processo de aprendizagem. A mestra desempenha um papel dominante em sala de aula.
<b>Encoraja a autodisciplina.</b>	A principal força atuante é a disciplina e a mestra.
<b>O ensino se adapta ao estilo de aprendizagem.</b>	O ensino em grupo é de acordo com o estilo de ensino para adultos.
<b>Os alunos são motivados a colaborar e se ajudar mutuamente.</b>	Não se motiva a colaboração.
<b>A criança pode escolher seu trabalho de acordo com seu interesse.</b>	A estrutura curricular é feita com pouco enfoque nos interesses das crianças.
<b>A partir do material selecionado, a criança é capaz de formular seu próprio conceito (autodidata).</b>	O conceito é entregue diretamente à criança pela mestra.
<b>A criança trabalha de acordo com o seu tempo.</b>	É estipulado um limite de tempo à criança para a realização do seu trabalho.
<b>É respeitada a velocidade de cada criança para aprender e fazer sua informação adquirida.</b>	O passo da introdução é dado pela maioria da turma ou pela professora.
<b>Permite à criança descobrir seus próprios erros através da retroalimentação do material.</b>	Os erros são corrigidos e assinalados pela professora.
<b>Através da repetição das atividades, é reforçada internamente a aprendizagem, e o aluno pode desfrutar do resultado do seu trabalho.</b>	A aprendizagem é reforçada externamente através da memorização, repetição, recompensa ou desalento.
<b>O material multissensorial permite a exploração física e ensino conceitual através da manipulação concreta.</b>	Possui poucos materiais sensoriais e ensino conceitual, na maioria das vezes, abstrato.
<b>A criança tem liberdade para trabalhar, pode mover-</b>	A maioria das vezes deve ficar sentada na

<b>se pela sala, e ficar onde mais se sentir mais confortável, pode conversar com colegas, mas com cuidado para não atrapalhar os demais.</b>	cadeira e deve ficar quieta.
<b>Os pais participam de um programa com a função de explicar a filosofia Montessori e participar no processo de aprendizagem de seus filhos.</b>	Os pais se reúnem voluntariamente e em geral não participam no processo de aprendizagem de seus filhos.

**Fonte:** (ABEC, s. d)

Em consonância com o método montessoriano, percebemos que o trabalho da professora é dirigido para a ordem e concentração, levando o aluno a se dedicar ao que está estudando, tendo como foco a disciplina para melhor atenção e aproveitamento de cada aluno.

Ao final da aula, todos os alunos organizam o espaço, organizam seus pertences, guardando-os na mochila e descem para o pátio em fila, acompanhados pela professora para aguardarem os pais.

## CAPÍTULO V: CONCLUSÃO

Partindo da nossa pergunta de partida: *De que forma os professores do Ensino Fundamental I, de uma escola da rede particular de ensino, do interior da Bahia, estão adaptando o currículo programático para atender às necessidades da educação inclusiva?* Que buscamos através dos instrumentos investigativos, avaliar o currículo da Educação de uma Instituição de Ensino que utiliza o método Montessori na construção do conhecimento dos alunos com necessidades educativas especiais.

Diante desse questionamento, fizemos uma pesquisa bibliográfica na qual foram evidenciadas as características do currículo inclusivo nas escolas, inclusive dentro dos parâmetros de aplicação do Método Montessori na Educação brasileira. E para responder o nosso Objetivo Geral do Estudo “avaliar a adaptação do currículo inclusivo e seus impactos em sala de aula, numa escola do Ensino Fundamental I, na rede particular de ensino de um município da Bahia”, utilizamos a guia de perguntas, a entrevista e a grelha de observação.

No intuito de responder o objetivo geral, estabelecemos sete objetivos específicos, o primeiro objetivo buscou: *analisar a participação docente na adaptação do currículo*. Para tal objetivo, detectamos através do guião de perguntas para os professores, que a participação dos docentes da instituição pesquisada está presente em todos os momentos que envolvem o fazer pedagógico. Podemos citar como etapas desse processo que culmina na adaptação do currículo, desde conhecer e compreender os alunos de inclusão que estão em sua sala, como avaliar os processos e se preparar para criar estratégias e adaptar o currículo para que possa atender de forma efetiva a inclusão em sua sala de aula. Para tanto, podemos verificar nas respostas dos professores que afirmam estarem envolvidos nesse processo:

D. L. M. S. “A equipe de gestão apresenta as deficiências que alguns alunos possuem através de documentos, reuniões entre coordenação e pais e até o contato com profissionais que acompanham as crianças fora da escola”.

M. F. M. “Cursos e treinamentos no Sistema Montessori. Cursos e treinamentos internos com ciclos de estudos e apresentação de materiais, palestras, leituras etc”.

F. F. A. S. R. “Melhora significativa do comportamento de um aluno do 4º ano com programa específico e também apresentou crescimento cognitivo depois que trabalhamos com a programação específica para ela”.

V. C. M. “Quando percebemos que a criança apresenta alguma dificuldade procuramos avaliá-la de maneira diferenciada, respeitando seu ritmo”.

Dessa forma, podemos concluir que para o sucesso no processo de inclusão deve haver envolvimento não só do conhecimento, mas um envolvimento emocional, aquele que leva o sujeito a participar inteiramente do processo, participando não como espectador, mas como sujeito construtor. Como enfatiza (Patente e Patente, 2011)

Porque Paulo Freire nos falava que educar não é só ensinar. Educar é mais do que ensinar. Educar é humanizar e aprender a constituirmos como humanos. Não nascemos humanos, nos formamos (Patente & Patente, 2011, p. 23).

Podemos afirmar que não é fácil salvaguardar as nuances da inclusão se o docente não estiver completamente envolvido em cada etapa, pois além de ser um movimento novo, é um movimento que está na contramão de paradigmas da exclusão que estão arraigados na história da educação, observando o que coloca Patente e Patente (2011, p. 26) “Não é fácil desconstruir essas estruturas disciplinares gradeadas”.

Portanto, o docente tem que está envolvido não só na prática em sala de aula, mas em todo o movimento que toma como bases as teorias da inclusão até a construção das formas curriculares para atender as variadas inclusões que o professor encontra em seu espaço de aula, ele deve estar envolvido em toda a práxis. Citando (Pimenta, 2012)

Para Marx, *práxis* é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis) (Pimenta, 2012, p. 99).

Em consonância com o segundo objetivo: ***Contextualizar e analisar se são realizadas (e como) as adaptações curriculares.*** Obtivemos como resultados para esse objetivo, através de análise do guião de perguntas para os professores, bem como as entrevistas feitas para os coordenadores, para os professores e pais, e finalmente pela grelha de observação concluímos que os professores e gestores são unânimes em

afirmarem que existe um currículo adaptativo para os casos de alunos de inclusão que não conseguem seguir o currículo regular. Tal conclusão se respalda nas respostas da pesquisa, como vemos em alguns casos abaixo:

D. L. M. S. “Trabalhando com o currículo adaptado nós conseguimos avançar [...] com currículo adaptado”.

C. G. C. M. “As crianças se socializam melhor, assimilam mais o conteúdo e se desenvolvem mais”.

V. C. M. “Elaboramos um planejamento diferenciado [...] procurando atender essa criança de maneira eficaz, extraíndo dela seu potencial curricular”.

M. F. M. “[...] atividades elaboradas com a finalidade de preparar o nosso aluno dentro das suas possibilidades”.

Contudo, concluímos que o próprio currículo Montessori já respeita as individualidades dos alunos, regulares ou de inclusão, podendo ser visto como um currículo naturalmente adaptativo. Mas, mesmo assim, fica claro que para alguns alunos especiais, a equipa citada diz haver necessidade de criar um currículo adaptativo para que possa atender as possibilidades desses alunos, melhorando seus resultados acadêmicos de maneira efetiva, bem como, melhorando sua autoestima perante os pares e perante ele mesmo. Dessa forma, se avalia a melhor forma de adaptar o currículo favorecendo melhor compreensão do aluno. Como pontua Moretto (2010)

Nessa linha de pensamento, avaliar a aprendizagem é um processo que deve manter coerência com o processo da “ensinagem”, ou seja, o professor avalia o que o aluno aprende para poder criar novas e melhores condições para novas aprendizagens (Moretto, 2010, 52).

A intenção de um currículo adaptativo é especificamente para que o aluno com nee possa ter acesso a um verdadeiro conhecimento, ter a possibilidade de construir conhecimento, mesmo respeitando seus limites de tempo e ritmo, e, portanto, não o subjugando a uma aprendizagem mecânica. Ainda segundo Moretto (2010)

O que diz Ausubel? A aprendizagem pode ser significativa ou mecânica. A aprendizagem significativa depende, principalmente, da predisposição do sujeito para aprender e dos conhecimentos prévios que ele possui, além disso, o conteúdo trabalhado deve ser potencialmente significativo, ou seja contextualizado e sistematizado. A aprendizagem é

mecânica quando as novas informações aprendidas têm pouca ou nenhuma interação com conceitos prévios relevantes (Moretto, 2010, p. 112).

Portanto, para um aluno com incapacidades que ainda não construiu conhecimentos prévios sobre o que esteja se trabalhando com a turma em sala de aula, não terá nenhum significado, não haverá contextualização para ele, passando a ser uma aprendizagem mecânica. Ao passo que, se adapta um currículo, pode com isso, favorecer uma aprendizagem significativa e relevante, estimulando-o a novas aprendizagens. Como corrobora Beyer (2013),

Não há como considerar que uma criança com deficiência [...] possa ter o devido atendimento pedagógico sem uma suficiente distinção de suas características cognitivas e de aprendizagem. Por mais excelente que seja a atuação do professor [...] não responderão às demandas específicas que determinados alunos apresentam em sua aprendizagem, por apresentarem, exatamente, necessidades educacionais especiais que apenas uma pedagogia diferenciada poderá atender (Beyer, 2013, p. 62).

Avançamos para o terceiro objetivo que visa: ***identificar os profissionais que se responsabilizam pela adaptação curricular***. Para esse objetivo, concluímos através do guião de perguntas para os professores e pelas entrevistas com professores e coordenadores, que há uma integração entre a equipe de gestores e docentes para se avaliar e verificar a necessidade de um currículo adaptativo para alguns alunos com NEE, que não estejam acompanhando de forma mínima o currículo regular oferecido. Mediante essa avaliação composta por esses profissionais, esses chegam à conclusão e elaboram em conjunto cada currículo adaptativo necessário. Confirmamos nossa conclusão e damos exemplos de resposta:

M. F. M. “Através de reuniões de coordenação nos apresentam resultados com laudos [...] Nos é proposto um currículo adaptativo, onde fazemos adaptações necessárias às atividades que serão trabalhadas em cada caso específico [...]”

N. L. D.A. “A equipe de gestão da escola apresenta para nós professores laudos médicos com os diagnósticos dos alunos especiais como também reuniões contínuas para análise da relação de alunos que necessitam de atendimentos especiais”.

F. M. B. “Há encontros com os professores e grupos de gestão para discutir tais temas”.

D. F. A “No processo de tomadas de decisões referente ao currículo adaptativo a família, os profissionais do acompanhamento multidisciplinar e a escola participam em conjunto nos ajustes que serão necessários para o atendimento ao aluno de inclusão”.

Assim, fica claro que demanda de uma gestão de pessoas para esse fim, sendo o tema analisado por vários prismas, de uma forma coletiva. Como destaca Luck (2012)

A gestão participativa é normalmente entendida como uma forma regular e significativa de envolvimento dos funcionários de uma organização no seu processo decisório [...] O entendimento do conceito de gestão já pressupõe, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento em conjunto. [...] à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva (Luck, 2012, 17).

Para o quarto objetivo: ***Identificar o grau de formação dos profissionais que elaboram e adaptam o currículo para a educação inclusiva;*** Identificamos através do guião de perguntas para os professores, bem como na entrevista com os mesmos que a formação deles é principalmente em pedagogia, e nem todos possui pós-graduação. São poucos os que têm cursos na área de educação inclusiva, mas a instituição dá treinamentos e cursos de formação tanto no método Montessori, que trabalha muito a perspectiva voltada ao atendimento individualizado, respeitando as diferenças, os limites e as possibilidades de cada aluno, assim como, também, a instituição favorece outros cursos e treinamentos voltados à diversos temas, inclusive sobre inclusão.

Dessa forma, concluímos que os professores não são capacitados em seu currículo acadêmico para a inclusão, mas, em contrapartida a instituição busca minimizar essa deficiência através da formação continuada dos docentes, o que demonstra que a grande maioria dos entrevistados se acham habilitados para lidar com a inclusão por conta desses treinamentos, bem como, pela experiência em sala de aula há bastante tempo. Confirmamos nossa inferência através de algumas respostas dos docentes:

V.M.M.M “Participei de vários cursos, palestras, congressos, capacitação montessorianos e treinamentos e que muito nos auxilia com os alunos de inclusão”.

C. G. C. M. “Treinamentos periódicos e contínuos em diversas áreas”.

V.M.M.M “Sim, mas com a demanda aumentando, sempre nos deparamos com novas situações e que precisamos recorrer a novas qualificações”.

N. L. D.A. “Devido às experiências adquiridas ao longo dos anos de ensino [...] cursos que auxiliaram no desempenho desse trabalho desenvolvido”.

Vale salientar que, quando uma instituição investe no funcionário, dando-lhe o suporte necessário para exercer sua função com segurança e qualificação, faz nascer um respeito mútuo e muitas vezes uma conscientização por parte do funcionário em desempenhar cada vez melhor a sua função, buscando ser um profissional de referência, isso em qualquer área, assim como dentro de uma escola. Como clarifica Luck (2012)

Aos responsáveis pela gestão escolar compete, portanto, promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena no processo social escolar, dos seus funcionários, de alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência crítica [...] Uma crescente quantidade de informações [...] tem indicado uma correlação significativa entre gestão participativa e satisfação do funcionário e a produtividade organizacional (Luck, 2012, p. 20).

Através da conclusão citada, podemos avaliar que o curso de formação de professores ainda está longe de capacitá-los para exercer com habilidade o exercício da inclusão em sala de aula. Para Beyer (2013)

O atendimento dos alunos com necessidades especiais nas escolas do sistema regular de ensino aumenta em termos de desafio como resultado da formação docente lacunar. A maioria dos professores egressos dos cursos de formação estão mal preparados para lidar com tal heterogeneidade escolar (Beyer, 2013, p. 73)

Contudo, mesmo com as deficiências na sua formação acadêmica, podemos concluir que o método Montessori, e, portanto todo o treinamento envolvido para a sua prática, faz com que os docentes se capacitem em atender de forma individualizada ou em pequenos grupos, colaborando para um atendimento diferenciado, respeitando a zona de desenvolvimento proximal de cada aluno (Vygotsky). Arelado a isso, a vasta experiência em sala de aula produz um conhecimento empírico que capacita o docente para atuar com vários tipos de alunos com NEE. Como salienta Farias (2011)

As múltiplas experiências do professor – pessoal, social e profissional – compõem uma “teia de significados” (Geertz, 1989) que funciona como uma bússola na medida em que serve de referência para atribuir sentido, interpretar e organizar seu modo de ser [...] para a prática profissional (Farias, 2011, p. 59).

No nosso quinto objetivo: ***Investigar se houve resultados mediante a adaptação curricular.*** Para esse objetivo podemos afirmar, que de fato houve resultados por consequência das adaptações curriculares em seus diversos níveis, inclusive através do currículo adaptativo. Todos percebem que faz diferença nos resultados, tanto de aprendizagem quanto sociais, quando existe uma adaptação que atenda cada caso em sua especificidade. É unânime a opinião de que o aluno com NEE se sente mais confiante e mais integrado quando ele consegue seguir um currículo a ele oferecido.

V.M.M.M “Observo que há um relevante melhoramento nos resultados tanto no cognitivo quanto no afetivo e social deste aluno de inclusão”.

C. R. R. S. “Através do livro específico, avaliações e atividades direcionadas a especialidade a criança se desenvolveu tanto na leitura como na escrita”.

C. G. C. M. “As crianças se socializam melhor, assimilam mais o conteúdo e se desenvolvem mais [...]”.

G. C. B. “Sim, em todos os aspectos. Apesar de ter um tempo diferenciado e de ter uma mediação mais significativa, ela alcança todas as propostas curriculares”.

“A todo o momento a professora está avaliando a conduta e desempenho de cada um, auxiliando os alunos que estão apresentando alguma dificuldade naquele momento ou tirando dúvidas aleatórias. A professora age da mesma forma com os alunos de inclusão, contudo, para esses ela acaba dando uma atenção maior, para que o mesmo, dentro de seu ritmo e possibilidades possa ir avançando no processo (relato da grelha de observação)”.

O aluno com nee precisa se sentir parte integrante da aprendizagem. Não adianta colocá-lo em sala de aula se não há uma proposta para que ele obtenha ganhos na aprendizagem, respeitando o estágio onde ele se encontra, e não trabalhando o conteúdo geral de sala de aula. É utópico dizer que o aluno aprende o conteúdo explanado para os alunos regulares, apenas reforçando o mesmo, ou talvez numa linguagem mais simplória. Para Piaget, o conhecimento é formado por esquemas mentais, dessa forma, se um aluno, ainda não tiver construído certos esquemas mentais, de nada adianta que ele seja exposto a um conteúdo. Assim, se faz necessário, em alguns casos, um

planejamento que atenda o nível biológico do aprendente. Para tanto, cabe o professor planejar para que esse indivíduo se sinta capaz e construa aprendizagens significativas. Para Menegolla (2014)

É necessário um planejamento que dimensione o processo educativo e reconstrutivo do homem, que vise planejar a ação educativa para que o homem viva o presente, e ao mesmo tempo, se projete no futuro [...] é necessário planejar o processo educativo para o homem [...] para que encontre um sentido de vida (Menegolla, 2014, p. 22).

A escola deve se preocupar em fazer adaptações curriculares para cada indivíduo mediante suas possibilidades de aprendizagens reais, pois, através de um plano que atenda essas especificidades, certamente o indivíduo irá se desenvolver, ajudando na sua reorganização cerebral. Para Rotta (2016)

O ambiente que acolhe e desafia é a base de influência do *input*, assim como sua constância e repetição exercem efeitos nas organizações e estruturas corticais, ampliando a potencialidade de crescimento da arborização dendrítica [...] Conceitos como plasticidade cerebral estão ligados ao de reorganização funcional quando atrelados ao espaço de aprendizagem (Rotta et al., 2016, p. 20).

O sexto objetivo visa: ***Investigar a forma em que acontece a gestão do currículo.*** Para esse objetivo identificamos, que, a gestão do currículo na instituição pesquisada é feita por todos os participantes do processo de inclusão, como pais, coordenadores e professores, porém, com maior ênfase entre professores e coordenadores. Essa gestão é feita através de reuniões para avaliar o processo, assim como em sala de aula, por meio de uma avaliação formativa, que proporciona meios de diagnosticar e corrigir as metas para o processo inclusivo.

As decisões quanto qualquer tipo de atendimento individualizado ou mesmo um currículo adaptativo são feitas mediante aprovação das famílias. Percebe-se que o professor se sente respaldado pelos coordenadores e pela própria metodologia Montessori em gerir com tranquilidade o currículo adaptativo, declarando os professores que se sentem mais confiantes em ter um currículo adaptativo para os casos necessários, conforme vemos nos relatos abaixo:

M. F. M. “Há reuniões periódicas com a coordenação para darmos devolutivas quanto à nossa prática e ou resultados obtidos, estando sujeitos a alterações necessárias”.

A. F. O. F. “A progressão do aluno de inclusão leva em conta a idade cronológica, mas também fatores como maturidade e socialização para com a turma, que refletem em seus avanços”.

A. F. O. F. “Nossas decisões referentes ao currículo e disciplina são tomadas em comum acordo com a família, pois fazemos reuniões [...] para explicar estas decisões, como elas funcionam, os seus objetivos, os resultados que obtermos e ouvimos as sugestões [...]”.

F. M. B. “[...] O currículo adaptativo é uma ferramenta a favor do professor que facilita seu trabalho e aproxima mais o aluno”.

A escola que não se preocupa em avaliar o processo de inclusão e geri-lo em seu fazer pedagógico, corre o risco de fazer uma inclusão para a exclusão, acentuando as dificuldades dos alunos com NEE perante a turma e perante ele mesmo, inviabilizando seu crescimento humano e científico. Para Beyer (2013)

Processos de avaliação mal elaborados são particularmente nocivos, porque atinge a criança na formação de sua autoimagem, o que pode vir a se constituir num prejuízo ainda maior para a superação no âmbito escolar (Beyer, 2013, 96).

O sétimo e último objetivo específico, buscou: ***Verificar a flexibilidade adaptativa do currículo pela escola regular.*** Verificamos que a flexibilidade do currículo já é facilitada pelo próprio Método Montessori, que favorece uma aprendizagem e respeita o ritmo e interesse de cada aluno, possibilitando um aprendizado centrado nas reais condições de cada indivíduo mediante seus aspectos maturacionais e biológicos. O docente é capacitado dentro dessa metodologia a enxergar cada aluno como um indivíduo com necessidades específicas, estágios diferenciados e possibilidades próprias. Nesse ambiente, percebe-se que o processo de inclusão é natural, porque todos os participantes do processo – professores, coordenadores e alunos – compreendem a diferença como algo comum a todos e não apenas a alguns, com isso respeita os limites individuais e oferece o que de fato ele seja capaz de absorver em determinado momento. Portanto, o ambiente educativo é a premissa do método Montessori, como ressalta Montessori (S/D)

Os fenômenos [...] resultam de caracteres psíquicos naturais que não são aparentes como os fatos naturais da vida vegetativa, porque a vida psíquica é tão dinâmica que as suas características

podem imediatamente desaparecer em consequência de condições ambientais inadequadas, sendo substituídas por outras. Torna-se, pois, necessário, antes de uma ação educativa, proporcionar as condições do ambiente que favoreçam a aparição dos caracteres normais que estejam ocultos. Para tal fim basta apenas “afastar os obstáculos”, devendo isso constituir o passo fundamental da educação (Montessori, S/D, p. 129).

Dessa forma, é isso que acontece num ambiente montessoriano: a flexibilidade do método afasta os obstáculos trazidos por um currículo rígido, por avaliações padronizadas, por expectativas homogêneas da conduta humana, e faz desabrochar um indivíduo, com suas próprias características e que pode perceber que tem suas próprias possibilidades. Segundo Beyer (2013)

Decorre daí o princípio de alvos diferenciados na aprendizagem. Algumas implicações de tal princípio são a necessidade de se projetar um currículo com possibilidade de adaptação diante das dificuldades ou avanços dos alunos, uma proposta de avaliação dos alunos com suficiente flexibilização para promover sua continuidade e progressão escolar (Beyer, 2013, p. 29).

Portanto, o ambiente da escola regular é o ambiente para qualquer aluno. Afinal, é nesse ambiente que o aluno com nee deve ser inserido e ser respeitado, sendo tratado como um cidadão que pode e tem direitos na sociedade, basta favorecer as oportunidades viáveis, e fazer a sociedade entender que todos os sujeitos têm dificuldades e facilidades, portanto, todos, sem exceção devem ser respeitados.

Ao analisar os resultados concluímos essa pesquisa, afirmando que, a adaptação do currículo é a forma mais assertiva para trabalhar a inclusão, por vários fatores citados no decorrer do trabalho, mas, principalmente pelo respeito ao ritmo de aprendizagem de cada indivíduo, favorecendo a cada ser humano uma aprendizagem significativa, que o capacite a exercer seu papel enquanto cidadão, ampliando seu leque de oportunidades na vida social e profissional.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, Talita de.(2017). *Manual de Vida prática*. Rio de Janeiro: OBRAPE.
- Angotti, M.(2007). *Maria Montessori: Uma Mulher Que Ousou Viver Transgressões*. In: Formosinho; Kishimoto; Pinazza (Orgs). *Pedagogia (S) Da Infância: Dialogando Com O Passado, Construindo O Futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Arroyo, M. G.(2011). *Currículo, território em disputa*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Beyer, H.O.(2013). *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais / Hugo Otto Beyer – 4ª ed. – Porto Alegre: Mediação*.
- Brasil. (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial. Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. [Acessado em 29 de outubro de 2016].
- Brasil. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: SEESP.
- Brasil. (1997). *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da União, Brasília.
- Brasil. [Plano Nacional de Educação (PNE)] (2014). *Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.*
- Capellini, V. L., e Rodrigues, O. P. (2009). Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. Teachers' conceptions about factors that cause difficulties to the inclusive education process. *Educação - Porto Alegre*, v.32 n.3 p. 355-364 set/dez .
- Charoux, O.F.M.G.(2006). *Metodologia: processo de produção, registro e relato do conhecimento*. Ed.rev. São Paulo: DVS, 2006.
- Costa, S. M. (2011). *Adaptação curricular na escola inclusiva e seus reflexos no processo de aprendizagem e socialização dos alunos com necessidades especiais*. Brasília.
- Duarte, N.(2010). O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura

- Acadêmica. Disponível em:<<<http://books.scielo.org>>>. [Acessado em: 20/10/2017].
- Farias, I. M. S, *et alii.*(2011) . *Didática e docência: aprendendo a profissão*. 3ª ed. – Nova ortografia – Brasília: Liber Livro.
- Flick, U.(2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Uwe Flick; tradução Joice Elias Costa – 3ª ed. – Porto Alegre: Artmed.
- Fogli, B. F. (2010). *A dialética da inclusão em educação: uma possibilidade em um cenário de contradições*. “Um estudo de caso sobre a implementação da política de inclusão para alunos com deficiências na rede de ensino Faetec”. Rio de Janeiro RJ.
- Garcia, R. M. (2013). Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18 n. 52 jan-mar.
- Gerhardt, T.E, e Silveira, D.T. (2009). Métodos de pesquisa .Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Gil, A.C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. - São Paulo : Atlas.
- Gil, A. C.(2007). Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Glat, R., e Oliveira, E. G. (s.d.). *Adaptação Curricular. Educação Inclusiva no Brasil*. . Portugal: Banco Mundial - Crotofor - [//www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Adaptacao\\_curricular\\_pt.pdf](http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Adaptacao_curricular_pt.pdf). Consultado em 20/07/2015.
- Gray, D.E.(2012). *Pesquisa no mundo real*. 2 ed. Porto Alegre: Penso.
- Jakimiu, V.M.L.(2014). Políticas educacionais e o currículo vivo da escola: do texto ao contexto. Universidade federal do paraná. Brasil.
- Lakatos, E.M. e Marconi, M.A.(2016). Fundamentos de metodologia científica. 7 ed. São Paulo: Atlas.
- Lagôa, V.(1981). Estudo do Sistema Montessori: fundamentado na análise experimental do comportamento. São Paulo: Edições Loyola.
- Lavoura, T.N., e Martins, LM. (2017). A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. Comunicação Saúde Educação. Interface (Botucatu).Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/icse/v21n62/1807-5762-icse-1807-576220160917.pdf>>.Acessado em:[20/10/2017].

- Lima, A. A. et alii.(2016). *Educação e formação docente: reflexões filosóficas, estéticas, políticas, étnico-raciais*. Organização Adelaide Amorim Lima, Denise Aparecida Brito Barreto, Tamires Dias dos Santos. 1 ed.- Curitiba, PR: CRV.
- Lopes, E., e Marquezine, M. C. (2012). *Sala de Recursos no Processo de Inclusão do aluno com Deficiência Intelectual na Percepção dos Professores*. Relato de Pesquisa. Marília.
- Luck, H. et alii.(2012). *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 10. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ludwig, A.C.W. (2015). *Fundamentos e Prática de Metodologia Científicas*. São Paulo: Editora: Vozes.
- Martins, L.M. e Duarte, N., orgs.(2010). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica. Disponível em:<<http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf>>. [Acessado em: 20/10/2017].
- Matos, S.N. e Mendes, E. G. (2014). *A proposta de Inclusão Escolar no Contexto Nacional de Implementação das Políticas Educacionais*, Vitória da Conquista.
- MEC. (1996). *LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasil: MEC.
- MEC. (2003). *Saberes e Práticas da Inclusão: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: Secretaria de Educação Especial.
- MEC. (2008). *Prática em Educação Especial Inclusiva. Práticas educativas: Adaptações Curriculares*. Bauru - SP: Especial, Secretaria de Educação.
- MEC/SEESP. (2001). *Diretrizes nacionais para a educação especial básica*. BRASIL: Secretaria de Educação Especial.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 33 set./dez. 2006. São Paulo. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. [Acessado em:12/11/2017].
- Mendes, E. G. (2010). *Breve histórico da educação especial no Brasil*. Revista Educación y Pedagogía , vol. 22 n. 57, maio/agosto.
- Menegolla, M. e Sant'anna, I. M.(2014). *Por que planejar? Como planejar?: currículo, área, aula*. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Michels, M. H. (2006). *Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar*. Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Estudos Especializados em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, *Departamento de Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 33 set/dez.
- Montessori, M.(2014). *Para educar o potencial humano*. Tradução: Mirian Santini; revisão técnica Sônia Maria Alvarenga Braga. 2ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- Montessori, M.(1965). *Pedagogia Científica: A descoberta da criança*. Tradução Aury Azélio Brunetti, Flamboyant, São Paulo.
- Montessori Jr, M.(S/D). *Educação para o desenvolvimento humano: para entender Montessori*. 1. ed. Para língua portuguesa. Tradução: Leonora Corsino. Rio de Janeiro: OBRAPE Editora.
- Montessori, M.(S/D). *Formação do homem*. Traduzido por: Hauptmann e Eunice Arroxelas. 2. ed. Rio de Janeiro: Portugalia Editora.
- Montessori, M.(S/D). *A criança*. 3ª edição. Tradução: Adília Ribeiro. Portugalia Editora.
- Montessori, M.(2006). *Da infância à adolescência*. Tradução e organização: Sônia Maria Alvarenga Braga. Rio de Janeiro, RJ.
- Montessori, M.(2015). *Educação para um novo mundo*. 1ª edição brasileira. Tradução: Sônia Maria Alvarenga Braga. São Paulo: Editora Comenius.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer?* / Maria Teresa Eglér Mantoan São. Paulo : Moderna.
- Moretto, V. P. (2010). *Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Mori, N. N. R. et alii.(2010). *Educação e Inclusão: estudos sobre as salas de recursos no estado do paraná*. Curitiba: Eduem.
- Morin, E, M. J. L.(2007). *Inteligência da complexidade: epistemologia e pragmática*. Tradução: João Duarte. Instituto Piaget.
- Morin, E. e Le Moigne, J.L. (2000). *A Inteligência da Complexidade*. São Paulo: Petrópolis.
- Nova Escola. (2011). *O dia a dia do professor: como se preparar para os desafios da sala de aula*. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; São Paulo: Nova escola.

- Paganelli, R. (2017). *Qual é o preparo necessário para incluir um estudante com deficiência?* Instituto Rodrigo Mendes Site externo e DIVERSA. Disponível em:<<http://diversa.org.br/artigos/qual-e-o-preparo-necessario-para-incluir-um-estudante-com-deficiencia/>>. [Acessado em: 20/10/2017].
- Patente, C. M. D. e Patente, J. M. (2011). *Pedagogia em ação: ensino, pesquisa e extensão na formação dos profissionais de educação*. São Cristóvão: Editora UFS.
- Paschoal, J.D. et alii. (2013). *Contribuição Da Pedagogia De Maria Montessori para A Educação Infantil Paranaense*. XI Congresso nacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba.
- Pereira, G. R. (2014). A Diversidade Cultural E O Currículo Escolar: A Ressignificação Das Relações Étnico-Raciais. PERSPEC. DIAL.: *REV. EDUC. SOC.*, Naviraí, v.01, n.01, p. 55-63, jan-jun.2014. Disponível em:<<http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia/article/view/17/6>>. Acessado em:[20/10/2017].
- Pereira, F. S. (2011). Educação e Sociedade. 23/12/2011. Disponível em:<[www.pedagogia.com.br/artigos/educacaoesociedade/index.php?pagina=1](http://www.pedagogia.com.br/artigos/educacaoesociedade/index.php?pagina=1)>. [Acessado em: 20/10/2017].
- Pereira, P. (2014). *O currículo e as práticas pedagógicas*. Itapeva/SP. Disponível em:<[http://fait.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/myLjgW5XRwu60II\\_2015-2-5-14-23-30.pdf](http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/myLjgW5XRwu60II_2015-2-5-14-23-30.pdf)>. [Acessado em: 20/10/2017].
- Pimenta, S. G. (2012). *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 11. Ed. – São Paulo: Cortez.
- Pizzi, L.C.V. e Melo, W.L.(2013). Atividade docente, currículo e os campos de influência na sala de aula. Educação. *Revista do centro de educação UFSM*. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/9237/pdf>>
- Possa, L.B. (2014). *Educação, inclusão e qualidade [recurso eletrônico]* / Leandra Bôer Possa (organizadora). – Santa Maria, RS : UFSM, Centro de Educação.
- Prodanov, C.C.(2013). *Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale.
- Rotta, N. T. et alii. (Org.)(2016). *Neurologia e aprendizagem: abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Santa'Ana, I. M. (2005). Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo, Maringá*, v. 10 n. 2 p. 227-234 mai/ago .

- Sanfelice, J.L.(2008). História das instituições escolares: desafios teóricos. *Série- Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*. Campo Grande- MS, n. 25, p. 11-17, jan./jun. Disponível em:<[www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/212/209](http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/212/209)>. [Acessado em: 20/10/2017].
- Saviani, D. (2011). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas/SP: Autores associados.
- Saviani, D. (2012). *Pedagogia Histórico-crítica*. Campinas/SP: Autores associados.
- SEF/SEESP, M. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais- secretaria de educação Fundamental*. Brasília: Secretaria de Educação Especial.
- Silva, A. B. B.(1999). *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Silva, J. F. e Hoffmann, J. Esteban, M. T. Org.(2013). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre.
- Silvestrin, P. (2012). *Método Montessori e inclusão escolar: articulações possíveis*. Porto Alegre:
- Tenório, R. e Ferreira, R. A. (Org).(2011). *Avaliação e Decisão: teorias, modelos e usos*. Salvador, EDUFBA.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO.
- Young, M. F. D.(2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, set.-dez. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/html/275/27520749005/>>. [Acessado em: 20/10/2017].
- Young, M. F. D.(2014). Teoria do Currículo. *Cadernos de Pesquisa* v.44 n.151 p.190-202, jan./mar. 2014. Tradução Leda Beck. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742014000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000100010)>. [Acessado em: 18/09/2017].

**ANEXOS**

## ANEXO 01 – CHECK LIST CE



UNIVERSIDADE  
FERNANDO PESSOA

### CHECKLIST DA CE

INSTRUÇÕES: COLOCAR UM [X] NO QUADRADO RESPECTIVO, INDICANDO QUE O DOCUMENTO/CONTEÚDO EM CAUSA INTEGRA A DOCUMENTAÇÃO ENVIADA PARA Apreciação ou NÃO (APENAS SE TAL NÃO SE APLICAR AO PROJETO EM QUESTÃO)

ANEXO	ELEMENTOS A INCLUIR NOS PROJETOS PARA Apreciação PELA CE	NÃO SE APLICAR
<input type="checkbox"/>	1. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2. PARTICIPANTES.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3. CópIA DOS INSTRUMENTOS, COM REFERÊNCIA À SUA ARTICULAÇÃO COM OS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	4. AUTORIZAÇÃO PARA A UTILIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS POR PARTE DO(S) SEU(S) AUTOR(ES).	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	5. DESCRIÇÃO DETALHADA DO PROCEDIMENTO DE ACESSO AOS PARTICIPANTES DO ESTUDO E DA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO INFORMADO DOS PRÓPRIOS OU DOS TUTORES LEGAIS DOS MESMOS.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	6. DESCRIÇÃO DETALHADA DO PROCEDIMENTO DE APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS, INCLUINDO REFERÊNCIA ÀS FORMAS COMO SERÃO GARANTIDOS O ANONIMATO (CASO ESTEJA EM CAUSA) E A CONFIDENCIALIDADE.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	7. DESCRIÇÃO DETALHADA DA FORMA COMO OS REGISTOS DE SOM OU DE IMAGEM SERÃO OBTIDOS E GUARDADOS E AINDA COMO SERÁ OBTIDA AUTORIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES/TUTORES LEGAIS PARA O EFEITO.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	8. CópIA DO FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO INFORMADO DA UFP.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	9. CARTA DO ORIENTADOR, ATESTANDO TER CONHECIMENTO E DAR O SEU ACORDO.	<input type="checkbox"/>

NOME E ASSINATURA DO(A) PROPONENTE .....

.....

## ANEXO 02 - DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO



### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

#### **“Processo de Adaptação Curricular numa Escola do E.F. I da Rede Particular de Ensino de um Município da Bahia, para atender às Necessidades da Educação Inclusiva”**

**Eu, abaixo-assinado** \_\_\_\_\_, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da sua participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que será incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a sua participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / 20\_\_

**Assinatura do Responsável pelo participante no projecto:** \_\_\_\_\_

**Nome:**

**Assinatura:**

O Investigador responsável: Marli Maria Rabelo Gama Silva

Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa

**ANEXO 03 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) a participar da investigação sobre “Processo de Adaptação Curricular numa Escola do E.F. I da Rede Particular de Ensino de um Município da Bahia, para atender às Necessidades da Educação Inclusiva”, de responsabilidade da pesquisadora Marli Maria Rabelo Gama Silva . O participante foi informado (a) de forma clara e detalhada sobre os objetivos e a justificativa da pesquisa que busca avaliar a adaptação do currículo inclusivo e seus impactos em sala de aula, numa escola do Ensino Fundamental I, na rede particular de ensino de um município da Bahia. A sua participação na pesquisa ocorrerá em encontros semanais, com duração aproximada de 50 min. em agosto de 2017.

Ele tem conhecimento de que responderá a um questionário com perguntas pré-estabelecidas que se referem a Adaptação Curricular numa Escola Particular da Bahia. O participante receberá resposta a qualquer dúvida sobre essa investigação, além de outros assuntos relacionados à pesquisa. Também foi lhe informado que a avaliação ocorrerá com a monitorização constante do pesquisador, sendo o procedimento interrompido ante qualquer intercorrência adversa. Não haverá nenhum desconforto psicológico ou risco na sua participação na pesquisa.

O participante compreendeu que os benefícios que serão proporcionados à sociedade são de uma importância imensurável no que diz respeito a inclusão de práticas pedagógicas inclusivas no currículo escolar, e o mesmo terá a garantia de receber todos os esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos dados em qualquer etapa do estudo. Também não haverá nenhuma despesa, ficando as custas por conta do pesquisador.

Concorda com a divulgação dos dados obtidos durante a pesquisa, bem como entende que não será identificado e que se manterá o caráter sigiloso das informações. Também sabe que os dados obtidos serão arquivados e, futuramente, a pesquisa, se possível, publicada para fornecer aos profissionais os dados mensurados. Sabe que terá total liberdade para retirar o seu consentimento e deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem que isso traga prejuízos ou implicações.

Caso tenha dúvidas sobre o comportamento do pesquisador ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considerar prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, pode entrar em contato com o (a) pesquisador (a) Marli Maria Rabelo Gama Silva – Contato ( ) ).

Dessa forma, se você concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o (a) pesquisador (a).

Cidade, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Nome legível do participante

---

Assinatura do(a) participante

---

Nome legível do pesquisador (a)

---

Assinatura do pesquisador(a)

## ANEXO 04 – SOLICITAÇÃO PARA INVESTIGAÇÃO

Exa-ma/Sr<sup>a</sup>. Diretora

Sr<sup>a</sup> \_\_\_\_\_

Escola \_\_\_\_\_



**Assunto:** Solicitação de autorização para a investigação na Escola

O meu nome é Marli Maria Rabelo Gama Silva, encontro-me a frequentar o 2.º ano de Mestrado em Educação na Universidade Fernando Pessoa na cidade do Porto/Portugal. O segundo ano do mestrado é constituído pela dissertação, sendo que irei desenvolver o seguinte tema *23URFHVVR GH DGDSW DomR FXUULFXODU QXPD HVFROD GR (), GD 5HGH Particular de ensino de um município da Bahia, para atender às necessidades da Educação Inclusiva*, o qual está sob a orientação da Professora Doutora Luisa Saavedra, da Universidade Fernando Pessoa.

Venho, por este meio, solicitar a autorização de V<sup>a</sup> Ex.<sup>a</sup> para começar o processo investigativo que tem como objetivo: Conhecer o processo de Adaptação Curricular numa Escola do E.F. I da Rede Particular de Ensino de um Município da Bahia, para atender às necessidades da Educação Inclusiva.

Ao mesmo tempo informo que guardaremos o sigilo referente a todos os envolvidos na amostra, bem como o respeito à ética que permeia.

Agradeço desde já a melhor atenção que possa dar a este assunto e encontro-me disponível para prestar os esclarecimentos que entendam necessários deixando, assim, o meu contacto de e-mail: @hotmail.com

Os meus melhores respeitosos cumprimentos,

Marli Maria Rabelo Gama Silva.

## ANEXO 05 – GUIÃO DE PERGUNTAS PARA SEREM RESPONDIDAS



### MESTRADO EM EDUCAÇÃO – UFP

Este questionário tem como finalidade obter informações sobre a abordagem do currículo inclusivo em sala de aula. O mesmo será utilizado exclusivamente para fins académicos e como parte de Pesquisa em um Mestrado em Educação da Universidade Fernando Pessoa. O anonimato e a confidencialidade das informações prestadas estão garantidos. O preenchimento é feito assinalando a alternativa escolhida e explicando-a sempre que for necessário.

#### 1ª Parte – Dados sociodemográficos dos Profissionais da Educação

**Iniciais:** \_\_\_\_\_

**Questão 01)** Idade

- $\leq 20$
- 21 – 25
- 26 – 30
- 31 – 35
- 36 – 40
- $\geq 41$

**Questão 02)** Género

- Masculino
- Feminino

**Questão 03)** Qual é o seu Estado Civil?

- Solteiro (a)
- Casado (a)/ União estável
- Divorciado (a)/ Separado (a)
- Viúvo (a)
- Outro: \_\_\_\_\_

**Questão 04)** Qual é a sua profissão? \_\_\_\_\_

**Questão 05)** Tempo de atividades na Educação?

- Menos de 1 ano
- Entre 1 a 3 anos.
- Entre 3 a 5 anos.
- Entre 5 a 10 anos
- Mais de 10 anos

## 2ª Parte – CONTEXTO ESCOLA DE INCLUSÃO

**Questão 06)** O PPP de sua escola contempla questões sobre a inclusão?

<b>1</b>	<b>Não concordo totalmente</b>	
<b>2</b>	Não concordo parcialmente	
<b>3</b>	Indiferente	
<b>4</b>	Concordo parcialmente	
<b>5</b>	Concordo totalmente	

**Questão 07)** Os professores têm acesso a todos os documentos dos alunos de inclusão?

<b>1</b>	<b>Não concordo totalmente</b>	
<b>2</b>	Não concordo parcialmente	
<b>3</b>	Indiferente	
<b>4</b>	Concordo parcialmente	
<b>5</b>	Concordo totalmente	

**Questão 08)** A equipa de gestão da escola apresenta para os professores todas as deficiências que alguns alunos possuem?

<b>1</b>	<b>Não concordo totalmente</b>	
<b>2</b>	Não concordo parcialmente	
<b>3</b>	Indiferente	
<b>4</b>	Concordo parcialmente	
<b>5</b>	Concordo totalmente	

*Se respondeu afirmativamente, por favor continue na questão 8.1.*

8.1. Como que isso acontece? *(Descreva)*

---

---

---

**Questão 9)** A escola proporciona formação continuada para os professores/coordenadores para atenderem as crianças com necessidades especiais?

<b>1</b>	<b>Não concordo totalmente</b>	
<b>2</b>	Não concordo parcialmente	
<b>3</b>	Indiferente	
<b>4</b>	Concordo parcialmente	
<b>5</b>	Concordo totalmente	

Se respondeu afirmativamente, por favor continue na questão 9.1.

9.1 Quais são as atividades/cursos propostos que você já fez.

---

---

---

**Questão 10)** Existem adaptações no currículo para atender os alunos com necessidades educativas especiais?

<b>1</b>	<b>Não concordo totalmente</b>	
<b>2</b>	Não concordo parcialmente	
<b>3</b>	Indiferente	
<b>4</b>	Concordo parcialmente	
<b>5</b>	Concordo totalmente	

**Questão 11)** Você percebeu algum resultado com a adaptação do currículo para atender as crianças com necessidades especiais?

<b>1</b>	<b>Não concordo totalmente</b>	
<b>2</b>	Não concordo parcialmente	
<b>3</b>	Indiferente	
<b>4</b>	Concordo parcialmente	
<b>5</b>	Concordo totalmente	

Se respondeu afirmativamente, por favor continue na questão 11.1.

11.1 Liste um resultado.

---

---

**Questão 12)** Você utiliza outras ferramentas para avaliar seu aluno de necessidade especial?

<b>1</b>	<b>Não concordo totalmente</b>	
<b>2</b>	Não concordo parcialmente	
<b>3</b>	Indiferente	
<b>4</b>	Concordo parcialmente	
<b>5</b>	Concordo totalmente	

**Questão 13)** Há avaliação quanto aos processos de gestão curricular para atender a demanda em sala de aula? Como isso funciona?

<b>1</b>	<b>Não concordo totalmente</b>	
<b>2</b>	Não concordo parcialmente	
<b>3</b>	Indiferente	
<b>4</b>	Concordo parcialmente	
<b>5</b>	Concordo totalmente	

Se respondeu afirmativamente, por favor continue na questão 13.1.

13.1 Como isso funciona?

---

---

---

**Questão 14)** Quais são os documentos legais que respaldam sua prática?

---

---

---

OBRIGADA PELA SUA CONTRIBUIÇÃO!

## ANEXO 06 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA ESCOLA

Nome da Escola: \_\_\_\_\_  
Endereço: \_\_\_\_\_  
Turmas: \_\_\_\_\_ Horário: \_\_\_\_\_

### CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

#### ALUNOS

Números: \_\_\_\_\_ Meninos: \_\_\_\_\_ Meninas: \_\_\_\_\_ Idades: \_\_\_\_\_

#### ALUNOS DE INCLUSÃO

Números: \_\_\_\_\_ Meninos: \_\_\_\_\_ Meninas: \_\_\_\_\_

Idades: \_\_\_\_\_

Turmas/ Quantidade por sala: \_\_\_\_\_

Tipos de inclusão por sala: \_\_\_\_\_

Outras observações: \_\_\_\_\_

#### PROFESSORES

Idade: \_\_\_\_\_ Anos de Experiência: \_\_\_\_\_ Anos de trabalho na Escola: \_\_\_\_\_

Situação Profissional: \_\_\_\_\_

### CONTEXTO FÍSICO DA SALA DE AULA

Disposição interfere: Com o movimento dos alunos? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

Com a interação Professor/Aluno? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

Observações: \_\_\_\_\_

### CONTEXTO PEDAGÓGICO DAS AULAS

A forma como é encaminhada as aulas interfere no desempenho do aluno: Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

O processo de avaliação dos alunos de inclusão é diferenciado? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

Observações: \_\_\_\_\_

### MATERIAS

Descrição

\_\_\_\_\_

ILUMINAÇÃO:

\_\_\_\_\_

SONORIDADE:

\_\_\_\_\_

## FASES DA AULA

### I – INÍCIO DA AULA

O professor entra na sala: antes dos alunos                      com os alunos                      depois dos alunos  
 Os alunos entram na sala: individualmente                      dois a dois                      em grupos  
 Ambiente de entrada:

Há rotinas estabelecidas? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_  
 Os alunos que chegam atrasados interrompem o fluxo de aula? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

### II – PREPARAÇÃO PARA A LIÇÃO

Há rotinas estabelecidas quando se sentam? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_  
 O professor tem dificuldades em começar a lição? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_  
 Os alunos sabem o que vão fazer de seguida? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_  
 O professor dá um atendimento especial ao aluno de inclusão? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_  
 Há interação do aluno de inclusão por parte dos colegas de classe? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

### III – LIÇÃO DA TURMA

#### 1. SEGMENTO DA AULA

##### 1.1 Actividades

Tempo	Actividades	Observação
1ª parte da aula		
Intervalo		
2ª parte da aula		

Os segmentos estão bem marcados? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_  
 Tipos de actividades: \_\_\_\_\_

Há inclusão de todos os alunos nas actividades propostas? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_  
 Os alunos estão empenhados na tarefa? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_  
 As tarefas individuais são muito supervisionadas pelo professor? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_  
 Como é feita a gestão dos incentivos?  
 \_\_\_\_\_

O professor tem comportamentos diferenciais relativamente aos alunos com bom desempenho para com os alunos com baixo desempenho? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

##### 1.2 Participação

O professor estimula a participação fazendo perguntas? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_  
 A participação levanta problemas de gestão e ritmo? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_  
 O professor solicita preferencialmente os melhores alunos? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_  
 Observações:  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

## **2 SISTEMA DE ENSINO MONTESSORI**

### **2.1 Atividades de Inclusão**

Observações:

---

---

### **2.2 Didática de Ensino**

<b>Natureza</b>	<b>Frequência</b>	<b>Duração</b>	<b>Especificação</b>	<b>Efeito</b>
Interrupções internas				
Interrupções Externas				

### **2.3 Rotinas**

Existem rotinas e regras bem definidas e operacionais? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

Em geral o professor faz cumprir as rotinas e as regras? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

Há rotinas de encerramento da lição? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

Observações:

---

---

---

### **2.4 Competências de Gestão**

<b>Comportamento</b>	<b>Tipo de aluno</b>	<b>Público/ Privado</b>	<b>Resposta do Professor</b>	<b>Momento de ocorrência</b>	<b>Consequências</b>

#### **2.4.1 Comportamentos problemáticos e intervenção do professor**

Os maus comportamentos ocorrem mais frequentemente durante o trabalho individual

\_\_\_\_\_ o pequeno grupo \_\_\_\_\_ a aula em geral \_\_\_\_\_.

O professor tem dificuldade em diminuir o carácter público dos comportamentos problemáticos? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

Observações:

---

---

Os maus comportamentos contagiam facilmente a turma? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

Observações:

Reacção do professor aos maus comportamentos?

Observações:

---

---

O professor usa sinais de admoestar? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_  
Esses sinais são: públicos \_\_\_\_\_ privados \_\_\_\_\_

O procedimento do professor é mais: preventivo \_\_\_\_\_ remediativo \_\_\_\_\_

Número de intervenções do professor: Breves \_\_\_\_\_ Longos \_\_\_\_\_

O professor reage ao comportamento dos alunos ou segundo o seu estado de humor?

Diferenças nas consequências entre o comportamento dos alunos regulares para os alunos de inclusão?

---

---

#### **2.4.2 Gestão preventiva da sala de aula**

O professor mostra que está atento? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

O professor dá respostas imediatas? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

O professor é proactivo ou reactivo?

---

O professor é capaz de dar a lição e estar atento aos comportamentos?

---

A exposição do professor é estimulante? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

#### **2.4.3 Gestão da sala de aula e trabalho académico**

O trabalho académico está bem organizado (não ameaça a ordem)? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

O ritmo é imposto pelo professor? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

Há monitorização do ritmo/duração das actividades? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

O trabalho académico é desafiador para os alunos? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

As tarefas académicas são simples, pouco desafiadoras, apenas mantêm os alunos calados e não promovem o desenvolvimento académico? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

Observações:

---

---

O professor utiliza um sistema de sinais que permite que o trabalho académico seja contínuo?

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

A aula é bem gerida, mas as tarefas são de nível baixo? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

A gestão é eficaz e desafia muito os alunos? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

O professor ensina para a média dos alunos? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

Os alunos parecem empenhados na tarefa? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_  
O vector primário (atividade) sobrepõe-se ao secundário (indisciplina)? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_  
O trabalho académico é utilizado para alcançar a ordem? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

Observações:

---

---

### **III – SAÍDA DA AULA**

Há rotinas estabelecidas para a saída da aula? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_  
A saída é feita de modo ordenado? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

**TEMPO TOTAL DE OBSERVAÇÃO:**

---

## **ANEXO 07– GUIÃO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA**



**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA**

**MARLI MARIA RABELO GAMA SILVA**

### **GUIA DE ENTREVISTA COM OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

**TEMA: PROCESSO DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR NUMA ESCOLA DO E.F. 1 DA REDE PARTICULAR DE ENSINO DE UM MUNICÍPIO DA BAHIA, PARA ATENDER ÀS NECESSIDADES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.**

#### Normas da Pesquisa Acadêmica

- 1) A presente pesquisa visa a fins unicamente acadêmicos, não sendo a mesma realizada para fins de pesquisa de mercado ou afins;
- 2) O(A) entrevistado(a) deverá participar dessa pesquisa por livre e espontânea vontade. Qualquer tipo de coação, se descoberta posteriormente, invalidará automaticamente a mesma;
- 3) O resultado da pesquisa estará à disposição dos entrevistados para uma posterior consulta no centro acadêmico da referida instituição;

**GUIÃO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO ENSINO  
FUNDAMENTAL 1**

Órgão em que trabalha: \_\_\_\_\_

Quanto tempo atua na área (em anos): \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



**ROTEIRO DA ENTREVISTA**

1. Como é definido que o aluno é de inclusão?
2. Os pais são verdadeiros quanto à deficiência do filho (a) ou costuma esconder detalhes?
3. A escola já tem um padrão curricular para inclusão ou é desenvolvido para cada caso?
4. Quanto ao processo de avaliação do (a) aluno (a) de inclusão. É feito individualmente ou segue a avaliação normal em sala de aula?
5. Quanto à progressão do (a) aluno (a) de inclusão. É feito correspondente à idade ou a outros critérios?
6. Quando o (a) aluno (a) de inclusão tem dificuldades de comportamento, como é feito esse ajuste?
7. Quanto às decisões referentes ao currículo e disciplina, é tomada unilateral, ou seja, apenas pela escola, ou há um comum acordo com a família? Como é feito esse processo?

**GUIÃO DE ENTREVISTA COM ESPECIALISTA DO MÉTODO  
MONTESSORI NO BRASIL**

Órgão em que trabalha: \_\_\_\_\_

Quanto tempo atua na área (em anos): \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



**ROTEIRO DA ENTREVISTA**

1. Como você explica o processo de inclusão numa sala Montessori?
2. Quanto ao currículo de um (a) aluno (a) de inclusão. Ele é diferenciado?
3. Quanto à rotina Montessori. O que é diferente para o (a) aluno (a) de inclusão)?
4. Quanto ao processo de avaliação do (a) aluno (a) de inclusão. É feito individualmente ou segue a avaliação normal em sala de aula? Explique.
5. Quanto à progressão do (a) aluno (a) de inclusão. É feito correspondente à idade ou a outros critérios? Explique.

## **GUIÃO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DOCENTES DO E.F.1**

Órgão em que trabalha: \_\_\_\_\_

Quanto tempo atua na área (em anos): \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_



### **ROTEIRO DA ENTREVISTA**

1. Como é definido que o aluno é de inclusão?
2. Os pais são verdadeiros quanto à deficiência do filho (a) ou costuma esconder detalhes?
3. A escola já tem um padrão curricular para inclusão ou é desenvolvido para cada caso?
4. Quanto ao processo de avaliação do (a) aluno (a) de inclusão. É feito individualmente ou segue a avaliação normal em sala de aula?
5. Quanto à progressão do (a) aluno (a) de inclusão. É feito correspondente à idade ou a outros critérios?
6. Quando o (a) aluno (a) de inclusão tem dificuldades de comportamento, como é feito esse ajuste?
7. Quanto às decisões referentes ao currículo e disciplina, é tomada unilateral, ou seja, apenas pela escola, ou há um comum acordo com a família? Como é feito esse processo?

## GUIÃO DE ENTREVISTA COM PAIS DE ALUNOS DE INCLUSÃO

Órgão em que trabalha: \_\_\_\_\_

Quanto tempo atua na área (em anos): \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_



### ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Você percebe por parte dos alunos regulares muita resistência em interagir com os alunos de inclusão?
2. Você se sente habilitada a trabalhar com os alunos de inclusão? Por quê?
3. Você acha que os pais são parceiros no processo de inclusão? Explique.
4. Você sente dificuldades em trabalhar com um currículo adaptativo para os alunos de inclusão?
5. Você acha que os alunos de inclusão prejudicam os alunos regulares? Explique.