

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL  
NÍVEL MESTRADO**

**GIOVANA SARAIVA FACCINI**

**A DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA:  
Um compromisso da gestão educacional**

**Porto Alegre**

**2016**

GIOVANA SARAIVA FACCINI

A DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA:  
Um compromisso da gestão educacional

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como requisito parcial para  
obtenção do título de Mestre em Gestão  
Educativa, pelo Programa de Pós-  
Graduação em Gestão Educacional da  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -  
UNISINOS

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Justin Cerveira Kampff

Porto Alegre

2016

GIOVANA SARAIVA FACCINI

A DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA:

Um compromisso da gestão educacional

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como requisito parcial para  
obtenção do título de Mestre em Gestão  
Educativa, pelo Programa de Pós-  
Graduação em Gestão Educacional da  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -  
UNISINOS

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Justin Cerveira Kampf

Aprovado em 13 de dezembro de 2016.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Justin Cerveira Kampf – UNISINOS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Lúcia Souza de Freitas - UNISINOS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marlene Rozek - PUCRS

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F137d Faccini, Giovana Saraiva

A diferenciação curricular na escola de educação básica: um compromisso de gestão educacional / Giovana Saraiva Faccini. 2016.

98 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Justin Cerveira Kampff.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade do Vale do Rio dos Sino -- UNISINOS, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional. Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Currículo escolar - Educação básica. 2. Gestão educacional. I. Kampff, Adriana Justin Cerveira, orient. II. Título.

CDU 371.1

Bibliotecária responsável: Andréa Fontoura da Silva – CRB10/1416

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família: José Antônio, Camila, Clarissa e Gabriel, pelo apoio, paciência e carinho.

À minha escola: pela confiança e incentivo.

À minha orientadora: Prof<sup>ª</sup> Adriana Kampff, pelos ensinamentos e contribuições.

*“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.*

*Paulo Freire*

## RESUMO

Participar da construção de uma educação democrática, que garanta o direito de todos os alunos ao desenvolvimento pessoal e à aprendizagem, e que respeite as características, os tempos e modos de aprender de cada um é a motivação deste estudo. O presente trabalho teve como objetivos principais: conhecer, através de um estudo de caso, as concepções dos gestores de uma escola de educação básica, da rede privada de Porto Alegre, acerca da diferenciação curricular na perspectiva inclusiva e contribuir para a construção de diretrizes institucionais de diferenciação curricular. Para tanto, foram realizadas as seguintes estratégias da pesquisa de caráter qualitativo: revisão bibliográfica, observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Os dados coletados foram analisados tendo como referência a proximidade com o referencial teórico escolhido, a recorrência das temáticas, a alusão às necessidades e desejos expressos pelos profissionais em suas falas, bem como em documentos da escola. Os achados da pesquisa serviram de subsídio para a construção dos seguintes eixos temáticos: adequações curriculares; aprendizagens socioafetivas, interação e trabalho cooperativo; avaliação formativa; formação continuada de professores; acessibilidade e recursos; comunicação interna e externa; redes de colaboração; atendimento educacional especializado (AEE) e plano de desenvolvimento individual (PDI); estes poderão servir como referência para a construção das diretrizes institucionais de diferenciação curricular. Pretende-se que a proposição de diretrizes baseadas nos eixos apresentados, sirva de contribuição para a escola avançar na construção de uma política curricular diferenciada, que contribua para a qualificação das aprendizagens de todos os seus alunos.

**Palavras-chave:** Gestão escolar. Diferenciação curricular. Inclusão.

## ABSTRACT

Participating in the construction of a democratic education that guarantees the right of all students to personal development and learning, and that respects the characteristics, times and ways of learning of each one is the motivation of this study. The present study had as main objectives: to know, through a case study, the conceptions of the managers of a school of basic education, of the private network of Porto Alegre, about the curricular differentiation in the inclusive perspective and contribute to the construction of institutional guidelines of curricular differentiation. For this, the following qualitative research strategies were carried out: bibliographic review, participant observation, semi-structured interviews and documentary analysis. The data collected were analyzed with reference to the proximity to the chosen theoretical reference, the recurrence of the themes, the reference to the needs and desires expressed by the professionals in their speeches as well as in school documents. The findings of the research served as a subsidy for the construction of the following thematic axes: curricular adaptations; socio-affective learning, interaction and cooperative work; formative evaluation; continuing teacher education; accessibility and resources; internal and external communication; collaboration networks; specialized educational service (ESA) and individual development plan (PDI). These may serve as a reference for the construction of the institutional guidelines for curricular differentiation. It is intended that the proposal of guidelines based on the presented axes, serves as a contribution for the school to advance in the construction of a differentiated curricular policy, that contributes to the qualification of the learning of all its students.

**Key words:** School management. Curricular differentiation. Inclusion.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1.1 Questões de pesquisa .....</b>	<b>14</b>
<b>1.2 Objetivos .....</b>	<b>14</b>
1.2.1 Objetivo geral .....	14
1.2.2 Objetivos específicos.....	14
<b>1.3 Organização do Texto .....</b>	<b>15</b>
<b>2 CURRÍCULO: HISTÓRIA E CONCEPÇÕES.....</b>	<b>16</b>
<b>2.1 Construções sobre o Currículo escolar através da História .....</b>	<b>16</b>
<b>2.2 Diferenciação Curricular e Gestão Educacional.....</b>	<b>21</b>
<b>2.3 Estado do Conhecimento: as pesquisas na área diferenciação curricular..</b>	<b>23</b>
<b>3 DOCUMENTOS OFICIAIS E LEGISLAÇÃO .....</b>	<b>31</b>
<b>3.1 Principais documentos orientadores no âmbito internacional .....</b>	<b>31</b>
3.1.1 Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).....	31
3.1.2 Declaração de Jomtien (1990) .....	32
3.1.3 Declaração de Salamanca (1994).....	32
<b>3.2 Legislação Brasileira.....</b>	<b>33</b>
3.2.1 Constituição Federal (1988) .....	33
3.2.2 Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).....	35
3.2.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) .....	36
3.2.4 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).....	37
3.2.5 Lei Brasileira de Inclusão (2015) .....	38
<b>4 METODOLOGIA .....</b>	<b>41</b>
<b>4.1 Estratégias de coleta e análise de dados.....</b>	<b>43</b>
4.1.1 Caracterização do espaço investigado.....	45
4.1.2 Observação Participante .....	47
4.1.3 Análise documental .....	49
4.1.4 Entrevistas.....	53
<b>4.2 Considerações éticas.....</b>	<b>59</b>
<b>5 MARCO REFERENCIAL PARA A CONSTRUÇÃO DE DIRETRIZES INSTITUCIONAIS .....</b>	<b>61</b>

<b>5.1 Eixos temáticos para o trabalho com a diversidade na perspectiva inclusiva</b>	<b>63</b>
5.1.1 Adequações curriculares	63
5.1.2 Aprendizagens socioafetivas, interação e trabalho cooperativo	65
5.1.3 Avaliação formativa	68
5.1.4 Formação continuada de professores	69
5.1.5 Acessibilidade e recursos	70
5.1.6 Comunicação interna e externa	71
5.1.7 Redes de colaboração	72
5.1.8 Atendimento Educacional Especializado (AEE)	73
5.1.9 Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)	76
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>79</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>82</b>
<b>APÊNDICE A - QUADRO DE REFERÊNCIA DO ESTADO DO CONHECIMENTO</b>	<b>88</b>
<b>APÊNDICE B- ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM AS DIRETORAS</b>	<b>92</b>
<b>APÊNDICE C- ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DOS SEGMENTOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL I, ENSINO FUNDAMENTAL II E ENSINO MÉDIO.</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICE D- ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM AS COORDENADORAS DOS SETORES DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL E HUMANO</b>	<b>94</b>
<b>APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICE F - MODELO DE FICHA DE COMUNICAÇÃO À FAMÍLIA</b>	<b>97</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*“O currículo define um território prático sobre o qual se pode discutir, investigar, mas antes de tudo, sobre o qual se pode intervir”.*

*Jimeno Sacristán*

O complexo tema da diferenciação curricular na escola de Educação Básica, pode ser abordado sob diferentes perspectivas e intenções de acordo com o lugar, com o tempo e com a realidade da qual se fala. Pode-se analisar a diversificação curricular sob o ponto de vista da estratificação e reprodução social, da legislação, dos espaços/arquitetura da escola, da distribuição dos cursos, da formação dos professores, das diferenças individuais dos alunos, da avaliação, enfim... de uma infinidade de aspectos.

A diferenciação da educação para responder e dar guarida às necessidades e peculiaridades dos alunos/as, exigência do pluralismo social e do respeito ao indivíduo, tem sido um tema que atravessa a história do pensamento, da política e da prática pedagógica. Como ideia, tem sentido aplicá-la a qualquer nível ou situação do sistema educativo, mas adquire especial relevância no ensino obrigatório, ao dar guarida, num modelo de escola e de currículo comum, a uma gama variada de alunos/as durante um tempo prolongado. (SACRISTÁN, 1998, p. 186).

O presente trabalho focará as possibilidades de implementação de uma política institucional de diferenciação curricular, na perspectiva inclusiva, a partir das ações da gestão educacional. Ele surge da necessidade de compreender como se concebem e como se organizam as estratégias de diferenciação curricular na escola de Educação Básica, com o objetivo de contribuir para a construção de alternativas de gestão educacional capazes de garantir que todos os alunos tenham as condições necessárias para aprender.

A motivação para este estudo partiu do compromisso, como educadora, com a reflexão e construção de práticas curriculares diversificadas que possam qualificar o processo de aprendizagem dos alunos da escola de Educação Básica. Trabalho há vinte e cinco anos como professora e coordenadora pedagógica e dentre todos os desafios enfrentados, tanto na escola pública quanto na privada, a questão da gestão do currículo é uma das que mais inquieta. A centralidade das discussões acerca do porquê, do como, do quando e para quem organizar as experiências de aprendizagem me instiga a tentar entendê-las melhor e contribuir para a construção de diretrizes curriculares que possam auxiliar a aprendizagem e o crescimento de todos os alunos. O modo como a gestão organiza os processos escolares (curriculares) pode

influenciar, positiva ou negativamente, as aprendizagens de seus alunos. Desta forma, a gestão educacional deve estar a serviço da aprendizagem e ser considerada como um meio e não um fim em si mesma.

A qualificação dos processos de aprendizagem para todos os alunos da escola, passa, assim, necessariamente, pela melhoria de práticas de gestão no que se refere à formação continuada dos professores, diferenciação de recursos, espaços, tempos e avaliação.

Que os alunos têm necessidades e tempos diferenciados de aprendizagem já é sabido há muito tempo. Contudo, a escola ainda continua trabalhando com uma lógica curricular em que todos os alunos devem atingir os mesmos objetivos, no mesmo tempo previsto. Essa lógica, em algumas escolas, é apenas quebrada pelos “currículos específicos”, destinados aos alunos com comprovada necessidade educativa especial (NEE). Estes alunos, por força de lei, no Brasil, têm direito a uma modalidade curricular diferenciada: estratégias didáticas, recursos, critérios e instrumentos de avaliação, temporalidade. Normalmente são os alunos com significativas dificuldades, sejam elas de ordem física e/ou cognitiva. Nestes casos, a escola realiza as chamadas adaptações de grande porte<sup>1</sup>, o que, na maioria dos casos, assegura que esses alunos recebam um atendimento diferenciado, adequado às suas necessidades.

Existem, no entanto, outros tipos de alunos: aqueles que não têm nenhum tipo de deficiência, contudo, não conseguem acompanhar o currículo previsto para a série/ano; seja por questões emocionais, por dificuldades transitórias ou por transtornos de aprendizagem como a dislexia, a discalculia, o transtorno de déficit de atenção, entre outros. Muitas vezes essas crianças e jovens, submetidos a um trabalho no qual suas características não são consideradas, acabam por ter prejuízos importantes em suas aprendizagens, em sua autoestima, e em sua confiança de que podem, sim, aprender. Por vezes, são confundidos com alunos desinteressados e preguiçosos. Distraem-se com mais facilidade e, por não atenderem às expectativas dos professores, são, muitas vezes, esquecidos ou “punidos” com avaliações classificatórias ou com a sentença: “não adianta, ele não consegue”.

Portanto, um importante aspecto a ser considerado na proposta de diversificação curricular é a maneira dos professores interagirem com os alunos, não apenas revendo as questões didáticas e metodológicas, mas também, e principalmente, atentando para as questões sutis deste relacionamento, na maioria das vezes, determinantes para as condições de

---

<sup>1</sup> Denominam-se adaptações curriculares de grande porte aquelas que envolvem adaptações no espaço físico, na temporalidade dos períodos escolares e na elaboração de estratégias didáticas específicas. Exemplo: alunos com paralisia cerebral, transtorno do espectro autista ou deficiências múltiplas e severas.

aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Phillippe Perrenoud trata deste viés da diferenciação curricular:

Em geral, a discriminação negativa não está enraizada na intenção de prejudicar ou na vontade assumida de favorecer certos alunos. Ela provém mais de um duplo inconsciente, o da psicanálise e o da antropologia, que subjaz uma parte das práticas pedagógicas, as quais escapam da percepção clara dos interessados. O currículo, como sequência organizada de experiências formativas, é, em última instância, individual: dois alunos sentados lado a lado não vivem a mesma jornada, mesmo em uma pedagogia frontal. A discriminação negativa instala-se em grande parte no currículo oculto. Nem todos os alunos recebem a mesma parcela de consideração, de atenção, de estímulo, de calor, de apoio, de amor, de humor, de confiança, etc. E, com frequência, essas diferenças reforçam as desigualdades. (PERRENOUD, 2001, p. 25).

O gestor educacional pode contribuir de forma importante na busca de alternativas concretas que qualifiquem as aprendizagens e as relações na escola. Sua atuação, entretanto, não é simples: passa por um necessário diálogo com os professores e com os alunos no sentido de compreender as práticas existentes, problematizá-las – considerando sua história na instituição e seus objetivos específicos – e abrir espaço para sua possível transformação: pelo compartilhamento de informações e ideias com a equipe diretiva e corpo técnico; pela negociação com a mantenedora para viabilização de recursos; pela atualização constante em termos de pesquisa em inovações educacionais.

Há diferentes maneiras da escola lidar com as diferenças. A escola tradicional dispunha de duas alternativas, segundo Coll: a exclusão e a repetência.

A amplitude e a variedade das diferenças individuais e sua repercussão sobre a aprendizagem escolar são fatos reconhecidos e aceitos desde a antiguidade. Tradicionalmente, no entanto, tem predominado uma concepção estática, tanto das diferenças individuais quanto do sistema educacional. Num sistema de educação com objetivos, conteúdos e métodos de ensino idênticos para todos os alunos, existem apenas duas maneiras de levar em consideração as diferenças individuais (Cronbach, 1967; Glaser, 1977): excluir aqueles que não podem alcançar as aprendizagens estipuladas, por considerá-los carentes de competência intelectual e das aptidões mínimas exigidas, ou fazê-los repetir o processo educativo tantas vezes quanto necessário para alcançar esses aprendizados. (COLL, 2007, p. 134)

Hoje, a escola não deve tratar as diferenças como elementos impeditivos para o acesso do aluno ao currículo e à aprendizagem. Para isso, é fundamental que possa adequar a sua metodologia às reais características e necessidades do aluno. Na perspectiva construtivista, apresentada por César Coll, “A verdadeira individualização consiste em adaptar os métodos de ensino às características individuais dos alunos”. (2007, p. 135). Concordo com Coll e acrescentaria ainda os elementos de avaliação, temporalidade e recursos adaptados, como

fundamentais para a construção de uma educação verdadeiramente respeitosa às diferenças individuais.

Perrenoud (2001) avança nesta discussão afirmando a necessidade de se dominar a individualização dos percursos de aprendizagem, neutralizando os fatores criadores e perpetuadores das desigualdades.

Ora, isso complica terrivelmente a gestão do sistema escolar e dos estabelecimentos, assim como o trabalho dos professores. É o fim das estruturas simples, que garantem a justiça pela uniformidade; das estruturas estáveis, que se repetem todos os anos; das estruturas tranquilizadoras, pois muitas vezes são testadas. A individualização dos percursos de formação obriga a reinventar a escola, os modelos de agrupamento dos alunos e de sua progressão nos cursos, os modos de negociação e de divisão entre o trabalho dos professores, os modos de relacionamento e de organização didática. (PERRENOUD, 2001, p. 25).

O trabalho com o currículo diversificado na escola de Educação Básica constitui uma série coordenada de ações para que cada um dos alunos tenha acesso a experiências de autodesenvolvimento e de construção de conhecimentos. Perrenoud usa um exemplo muito claro para esclarecer essa questão:

Imaginemos que as pessoas de diferentes condições queiram atingir o mesmo pico. As mais treinadas não precisarão de guia, enquanto as mais desfavorecidas precisarão de uma equipe inteira para chegar ao cume. Se propusermos a cada uma delas uma ajuda padronizada, no momento da chegada reencontraremos as desigualdades iniciais: as mais bem preparadas chegarão primeiro, enquanto as mais fracas nem alcançarão o objetivo. (PERRENOUD, 2001, p.21).

Esta pesquisa propõe investigar, por meio de um estudo de caso, como o conceito de diferenciação curricular, nas perspectivas usadas por Pacheco (2008) e Perrenoud (2001), se concretizam ou não no cotidiano de uma escola de Educação Básica e em que medida estas práticas podem ser institucionalizadas e otimizadas através da ação da gestão educacional.

A diferenciação curricular é um conceito que representa, essencialmente, mudanças na metodologia e na avaliação, pressupondo que os alunos têm um mesmo percurso nas suas opções, mas que uns precisam de seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo. Na prática, o que discute-se é que o processo de desenvolvimento do currículo envolve e obedece a uma lógica centralizada, que nem sempre valoriza os diversos contextos de aprendizagem. (PACHECO, 2008, p. 2).

Neste sentido, a diferenciação curricular é um desafio e um compromisso de toda a escola e, em especial, da gestão e requer um esforço coletivo de construção de práticas institucionais eficientes.

## 1.1 Questões de pesquisa

Segundo Corazza (2007, p, 116), “[...] construir um problema de pesquisa é começar a suspeitar de todo e qualquer sentido consensual”.

A temática do presente trabalho é a diferenciação curricular na escola de Educação Básica. Elegi duas questões de pesquisa que servirão de norte para guiar minha investigação e possível ação na escola:

- Quais são as concepções de currículo e de diferenciação curricular presentes nos discursos e práticas dos diretores e coordenadores pedagógicos e institucionais?
- Quais diretrizes de gestão poderiam auxiliar o processo de diferenciação curricular na perspectiva inclusiva?

## 1.2 Objetivos

Expectativas e pretensões acerca deste trabalho de pesquisa.

### 1.2.1 Objetivo geral

Contribuir com a reflexão e construção de diretrizes de gestão para a prática da diferenciação curricular, na perspectiva inclusiva, como elemento de qualificação do trabalho pedagógico da escola de Educação Básica.

### 1.2.2 Objetivos específicos

- a) Identificar, por meio da revisão bibliográfica de pesquisas contemporâneas relacionadas à diferenciação curricular, na perspectiva inclusiva, alguns elementos essenciais a serem considerados na organização de eixos para a elaboração de diretrizes institucionais.
- b) Investigar as concepções de currículo e de diferenciação pedagógica que embasam as práticas dos gestores: diretores e coordenadores pedagógicos e institucionais, na escola investigada.
- c) Investigar as concepções de currículo e de diferenciação pedagógica expressas nos documentos oficiais da escola: Regimento e Plano Político Pedagógico (PPP).
- d) Contribuir para a construção de um marco referencial de diretrizes de gestão, destinadas ao trabalho com a diferenciação curricular, na perspectiva inclusiva, na escola de Educação Básica.

### **1.3 Organização do Texto**

Para desenvolver a pesquisa proposta, o capítulo 2, aborda a temática das concepções sobre o currículo: as concepções através da história; a diferenciação curricular e a gestão educacional e o estado do conhecimento, onde são apresentadas as pesquisas mais recentes acerca da diferenciação curricular na perspectiva inclusiva.

O capítulo 3, apresenta os principais documentos oficiais e a legislação internacional e nacional que norteiam o trabalho com a inclusão escolar e a diferenciação curricular.

A metodologia de trabalho é esclarecida no capítulo 4.

O capítulo 5, apresenta as Diretrizes Institucionais propostas para o trabalho com a diversidade, na perspectiva inclusiva no âmbito da Escola de Educação Básica.

O capítulo 6 trata das considerações finais e indagações que permanecem ao final desta investigação.

## 2 CURRÍCULO: HISTÓRIA E CONCEPÇÕES

Entender os significados que dão forma às concepções do currículo, requer um olhar cuidadoso e atento.

Mais do que investigar, do ponto de vista lógico, qual é a significação correta dos termos/conceitos, vale perguntar do ponto de vista ético-político, quais são as implicações de sua utilização e de que maneira podemos evitar distorções, não apenas na configuração teórica, mas - e principalmente - na prática que se desenvolve socialmente. O que está em questão, na verdade, não são as palavras, os termos, e sim os objetos da realidade que eles designam. O que realmente interessa é retomar o tratamento que os conceitos ganham na educação. (RIOS, 2008, p.67).

Neste capítulo, serão revisitadas algumas teorias que contribuem para a compreensão da história do currículo, bem como dos principais conceitos destacados neste trabalho: gestão do currículo sob a perspectiva da diferenciação curricular. Segundo Perrenoud, (2001, p.50): “Para além das divergências metodológicas e teóricas, a diferenciação é definida por essas diversas correntes como uma estratégia privilegiada de democratização do ensino e de luta contra o fracasso escolar”.

### 2.1 Construções sobre o Currículo escolar através da História

Pensar sobre o currículo escolar implica pensar em uma construção que dê conta de escolhas e responda a algumas perguntas: o que, para quem e por quê ensinar isso ou aquilo, ou ainda, não ensinar isso ou aquilo. “Selecionar é uma operação de poder”. (Silva, 1999, p.16).

Gadotti (1995), na obra *História das Ideias Pedagógicas*, traça um panorama das principais ideias e autores que constroem a tradição pedagógica ocidental. Assim, segundo este autor, temos na antiguidade clássica os primeiros registros acerca de “currículos escolares” com os conceitos gregos de *paideia* e *duleia*; o primeiro representando os conhecimentos e valores a serem ensinados aos cidadãos da polis e o segundo, os conhecimentos destinados aos escravos e às mulheres.

Os dois principais filósofos deste período que abordam a questão epistemológica são Platão e Aristóteles. Platão (387 A.C) valorizava a experiência interior e o conhecimento como forma de trazer à consciência, num processo que se desenvolveria através da maiêutica, o que já estaria delineado no interior de cada sujeito. Aristóteles (355 A. C), no entanto, destaca a importância da experiência sensorial para se conhecer a realidade e os fenômenos do mundo.

Estas ideias, séculos mais tarde, na Idade Média, se misturam ao ideário cristão e focam a preocupação da educação em uma questão principal: como conhecer a Deus. Santo Agostinho, em sua obra *De Magistro*, (355 D.C) procura argumentar sobre o papel das palavras como sinais que precisam de um mestre interior para que se convertam em aprendizagem. São Tomás de Aquino (1267), por sua vez, enfatiza a não contradição entre a razão e a verdade revelada (inteligência humana e divina), sendo a principal função da educação desenvolver a capacidade de ler dentro das coisas (*intelligere*).

Somente no período da Reforma, principalmente na obra de Martin Lutero, em 1517, na Alemanha, começam a surgir teses sobre a distinção clara entre a esfera espiritual e as coisas do mundo e sobre a educação como responsabilidade do Estado, que deveria promover a educação pública voltada para a formação de sujeitos que pudessem se adaptar à nova ordem social e econômica que começava a se estruturar na Europa da época. A ideia da escola pública e para todos, organizada em três grandes ciclos (fundamental, médio e superior) e voltada para o saber útil nasce do projeto educacional de Lutero.

Chegando na Idade Moderna, temos a *Didática Magna*, de Johanes Amós Comenius, em 1657, como uma das primeiras propostas didáticas “modernas”; tendo esta obra como subtítulo “Arte universal de ensinar tudo a todos” uma forte intenção evangelizadora.

Uma mudança de foco aparece em Rosseau (1762): ele critica a educação elitista de seu tempo, que tinha nos padres jesuítas os expoentes. Rousseau condenava os métodos de ensino utilizados, baseados na repetição e memorização de conteúdos, e pregava sua substituição pela experiência direta por parte dos alunos, a quem caberia conduzir pelo próprio interesse o aprendizado. Mais do que instruir, no entanto, a educação deveria, para Rousseau, se preocupar com a formação moral e política. Como a vida em sociedade é inevitável, a melhor maneira de garantir o máximo possível de liberdade para cada um seria a democracia, concebida como um regime em que todos se submetem à lei, pois esta teria sido elaborada de acordo com a vontade geral. Assim, a dimensão política é crucial em seus princípios de educação.

Uma importante característica deste período é a secularização das ideias pedagógicas; a volta à natureza humana e suas experiências concretas como foco da atenção dos pensadores que, como Kant, expressam a importância do desenvolvimento do pensamento. Na obra *Sobre a Pedagogia*, cuja primeira publicação foi em 1803, Kant fala sobre a importância da ação educativa seguir a experiência. A educação não deve ser puramente mecânica e nem se fundar no raciocínio puro, mas deve apoiar-se em princípios e guiar-se pela experiência. Kant distingue três instâncias da educação: a educação do corpo ou física, a educação intelectual e a educação moral.

A mudança de perspectiva sobre os fundamentos e objetivos da educação aparece claramente em Herbert Spencer (1859), no artigo intitulado “*What Knowledge is the most Worth?*” (*Qual o conhecimento de maior valor?*), citado por Streck (2012, p. 11), no qual o autor destaca a Ciência como o conhecimento de maior valor.

Estas afirmativas se expandem pela maioria dos países, inclusive na América Latina e, vê-se aí o início de toda uma trajetória de definição de currículos escolares que têm como parte central e mais importante o ensino da ciência e o método científico como o próprio método pedagógico.

No contexto latino americano, José Martí também advoga a favor da ciência como método para a educação: “Em tempos teológicos, universidade teológica. Em tempos científicos, universidade científica”. (Martí, 2007, p.81, citado por Streck, 2012, p. 11).

O movimento da Escola Nova, com Dewey (1966), aprofunda esta relação, sugerindo que o método científico possa ser tomado como método da democracia.

Em uma sociedade que estava em franco desenvolvimento da industrialização, os conhecimentos e as práticas que dariam sustentação a este modelo social e econômico, precisariam ter na escola o seu espaço privilegiado.

Na história dos currículos, pode-se perceber a estreita relação entre estes e a concepção de homem e de sociedade que os sustentam.

Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim curriculum, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso desta “corrida” que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos [...] naquilo que nos tornamos, na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. (SILVA,1999, p.15).

Na medida em que a escola vai se tornando, por excelência, o lugar da infância e da juventude, importa compreender de que forma estas construções tornam-se parte do que a sociedade deseja e “projeta” em termos de ideal humano e social. Portanto, discutir o currículo escolar implica não apenas na abertura para perceber suas determinações sociais, como também na disposição de propor alternativas.

Não ensinamos nem aprendemos qualquer coisa, nem o fazemos de qualquer maneira, porque as opções acerca do que, do como, e do para quem chegam os conteúdos, realizam-se em um âmbito regulado, embora flexível, de acordo com os valores dominantes [...] (SACRISTÁN, 2002, p. 201).

A partir de 1980, observa-se que o discurso sobre a “gestão escolar” incorpora o vocabulário e os conceitos da administração empresarial e coloca a escola sob a jurisdição direta

do ideário econômico.

Essas lógicas de eficácia que se impõe não são axiologicamente neutras, como dizem os gerentes que pretendem conhecer filosofia e sociologia, elas não são somente técnicas, mas, ao contrário, profundamente culturais e políticas. (LAVAL, 2004, p. 44).

Assim, a transposição de conhecimento da área gerencial para a escola levou em muitos países à transformação dos currículos, com vistas a adequar a instituição escolar a esta nova lógica.

Exemplos próximos, aqui mesmo no Brasil, podem ser observados facilmente: programas de empreendedorismo, de microempresas dentro das escolas; como por exemplo o programa “*Junior Achievement*”, no qual os alunos são orientados a simularem a organização de uma pequena empresa, e os “*Estágios Conveniados*” em escritórios de empresas, que têm objetivos voltados para essa nova perspectiva de educação.

Quando uma escola opta por um destes programas para compor seu currículo e deixa de investir em uma oficina de Artes, por exemplo, está claramente declarando sua posição.

Essa lógica da competência, dando mais prioridade às qualidades diretamente úteis da personalidade empregável do que aos conhecimentos realmente apropriados, mas que não seriam necessariamente e imediatamente úteis economicamente, comporta um sério risco de desintelectualização e de desformalização do processo de aprendizagem. (LAVAL, 2004, p.63).

Ken Robinson corrobora com essa ideia quando afirma que:

Por causa dos interesses das economias industriais, submetemos gerações a maneiras limitadas de formação, que sufocaram alguns dos talentos e das qualidades individuais mais importantes. Na busca de níveis mais elevados de eficiência e produtividade nas empresas, passamos por cima de fatores essencialmente humanos e dos quais dependem nossa capacidade de criar e de inovar. Desperdiçamos muito do que as pessoas têm a oferecer por não conseguirem ver seu valor. (ROBINSON, 2012, p.268).

Todo currículo envolve escolhas e prioridades e faz com que cada escola retrate, através dele seus valores, sua visão do mundo e do homem.

Segundo Ken Robinson (2012, p.68) “ a educação não é apenas para o que pode vir depois; ela também ajuda as pessoas a viver o presente”. Este autor afirma que a educação ocidental segue um princípio de linearidade que, basicamente, se traduz em uma preparação para algo que vai acontecer depois.

Como construção histórica, os currículos são sempre provisórios, datados; são sempre diferentes e mutáveis. Desta forma, eles podem ser lugares privilegiados de construção de

conhecimento de si e do mundo, de experiências e de discursos transformadores. Contudo, na medida em que não forem diferenciados, acabarão por privilegiar alguns e deixar outros alunos à margem.

De acordo com Gimeno Sacristán:

Referindo-nos aos textos do currículo, devemos partir da idéia de que não constituem em si mesmos a terra prometida, mas podem ser um mapa melhor ou pior para sua busca. O problema é ter consciência de seu valor operativo limitado, lembrando que boa partitura não é música, nem o mapa é terreno. É útil quando o texto que codifica a música é tomado por bons músicos e há bons instrumentos. Dar demasiada ênfase ao texto e não prestar atenção às condições e aos agentes da execução é subestimar o valor e o poder do texto; é pensar que, mais do que uma partitura, são fichas perfuradas do órgão em que o executante, com voltas regulares da manivela, converte mecanicamente em melodias. (SACRISTÁN, 2002, p.122).

Para o autor, os conteúdos não são metas, mas elementos para serem utilizados na formação dos alunos. Elenca um conjunto de objetivos que, segundo ele, são direitos dos alunos, fugindo das metas de aprendizagem medidas estritamente pelos sistemas centralizados de avaliação. São eles:

[...] - aumentar as possibilidades e referências vitais das pessoas, partam de onde partirem. Crescer e se abrir para mundos de referência mais amplos é uma possibilidade para todos, mesmo que o seja de maneira distinta e em medida desigual.

- tornar as crianças cidadãos solidários, colaboradores e responsáveis, levando-as a ter as experiências adequadas, sendo reconhecidas enquanto cidadãos enquanto se educam.
- fundamentar nelas atitudes de tolerância no estudo das matérias, o que significa sua transformação.
- incutir no aluno princípios de racionalidade na percepção do mundo, em suas relações com os demais e em suas atuações.
- torná-lo consciente da complexidade do mundo, de sua diversidade e da relatividade da própria cultura, sem renunciar a valorizá-la também como sua: a de cada grupo, cultura, país, modo de vida. (SACRISTÁN, 2002, p.125).

A filósofa Terezinha Azerêdo Rios, estudiosa da educação escolar, indica que as respostas às perguntas sobre o motivo de nossas ações, “o quê” e “como” nos remetem à dimensão técnica do trabalho e as respostas às perguntas “por quê” e “para quem” nos levam ao território da política e da moral. Segundo a autora:

A aprendizagem que está sendo construída em nossas escolas ganha mais sentido se tivermos clareza disso e nos empenharmos em estimular a aventura de criar espaços para invenções e descobertas gratificantes, que envolvam alunos e professores. Ao percebermos criticamente as articulações nas relações professor/aluno, todos aprendemos, todos ganhamos. (RIOS, 2013, p.2).

A responsabilidade e o engajamento dos educadores são elementos muito importantes

na constituição das ações da escola, segundo Lúcia Maria Resende,

[...] o profissional da escola deve estar atento ao fato de que sua atuação articula-se não apenas ao conteúdo com o qual trabalha, mais ao contexto concreto mais amplo das construções sociais, comprometendo-se com seus posicionamentos políticos, éticos e pedagógicos, intencionalmente trabalhados com os educandos e voltados para a sociedade em geral. [...] no contato com a situação prática, o profissional da educação adquire e constrói novos saberes, sistematiza conceitos assim como vivencia o processo dinâmico da aprendizagem: ele pesquisa, aprende e ensina. Essa tríade é intrinsecamente construída de maneira a distinguir a concepção da reprodução no ato educativo. (RESENDE, 2012, p.246).

Na medida em que a escola se propõe a dar respostas adequadas à diversidade dos alunos, é fundamental que possa desenvolver processos de diferenciação curricular.

Desta forma, a diferenciação curricular pode constituir-se como um meio de promoção da equidade.

Nesta perspectiva, Roldão (2001) considera o currículo escolar como uma produção social constantemente construída e reconstruída pelos atores e instâncias envolvidos nos diferentes campos e níveis de poder. O currículo responde, segundo a autora, a três questões básicas: o que ensinar, a quem ensinar e como ensinar.

A autora aponta, também, para a dificuldade de alguns professores, perante o confronto de casos específicos de alunos que apresentam características diferenciadas de aprendizagem; uma percepção equivocada da diferença, que é vista enquanto déficit; práticas diferenciadas inadequadas e a tendência ao uso de práticas ditas diferenciadoras, que são, na verdade, segregadoras ou estratificadoras.

Trata-se de substituir os princípios de *homogeneidade, segmentação, sequencialidade e conformidade* que caracterizam o paradigma escolar vigente, por um outro conjunto de princípios norteadores de um paradigma emergente de contornos ainda a definir: *diversificação, finalização, reflexividade e eficácia*. (ROLDÃO, 2001, p.129, grifos da autora).

## **2.2 Diferenciação Curricular e Gestão Educacional**

Pacheco (2008) destaca três níveis de decisão curricular: contexto político-administrativo (administração central), contexto de gestão (administração regional e local) e contexto de realização (sala de aula). Gerenciar o currículo significa para este autor, planejamento e preparação; etapas que requerem conhecimento dos conteúdos, dos processos pedagógico-didáticos e das características individuais dos estudantes.

A diferenciação curricular é, assim, um processo essencial e indispensável para responder à diversidade dos alunos. O trabalho institucional sobre a gestão do currículo e, mais especificamente, sobre a gestão da diferenciação curricular, encontra nas ideias de Heloísa Lück alguns elementos fundamentais:

O conceito de gestão educacional corresponde ao conjunto de esforços de organização, liderança, coordenação e orientação da aplicação do projeto político-pedagógico definido no âmbito da escola, para a realização de suas responsabilidades educacionais, assumidas por sua equipe de gestão, sob liderança de seu diretor e equipe de gestão. (LÜCK, 2011, p.25).

É de responsabilidade do gestor escolar, coordenar planos gerais de intervenção, alocação de recursos e capacitação de profissionais, de forma a garantir as condições materiais para a sustentação da proposta de diferenciação curricular.

Segundo Lück (2011, p.34), é fundamental que o gestor conheça, profundamente, a “personalidade da instituição”, sua “cultura”, “sua história construída coletivamente por seus atores no enfrentamento dos desafios”.

As características da instituição, sua história e cultura, são elementos que influenciam, sob vários aspectos, a conduta e a forma de trabalho de seus profissionais. Desta forma, é essencial que essas condições sejam consideradas na análise da implementação das diferenciações curriculares na escola.

Tanto o clima como a cultura organizacional da escola são conceitos multidimensionais formados de uma variedade de fatores, assim como constituídos a partir de influências as mais diversas- influências essas são, ao mesmo tempo, causa e consequência do modo de ser e de fazer da escola. Como consequência, sua conceituação e estudo variam conforme a perspectiva e o olhar interpretativo do estudioso. Daí por que não se pode pretender construir uma perspectiva única a respeito desse fenômeno sócio-cultural, mas sim levantar perspectivas que possam iluminar essa complexidade e conhecer seus múltiplos desdobramentos. (LÜCK, 2011, p.38).

A partir do pressuposto de que o processo educacional tem como objetivo maior o desenvolvimento das habilidades e competências sociais, cognitivas e expressivas dos alunos, sua efetivação depende de uma série de compromissos éticos e práticas pedagógicas que assegurem a cada aluno o direito a estas aprendizagens. Assim, o processo de diferenciação curricular torna-se um elemento fundamental para a garantia dos direitos dos estudantes de terem acesso ao conhecimento socialmente construído e também ao desenvolvimento de suas potencialidades, que são, inerentemente diferentes.

Segundo Delors (1999), a proposta da UNESCO referente à educação necessária para o

século XXI, assenta-se nos princípios da educação contínua e permanente, em que o aluno seja levado a aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Não há como implementar esses princípios na escola, quando esta trabalha sob uma perspectiva que desconsidera a diversidade das condições de aprendizagem dos alunos e, assim, organiza o seu currículo tendo como pressuposto um modelo de aluno (de aprendizagem) ideal. Surge a necessidade de propostas concretas, para o atendimento das necessidades educativas daqueles alunos que não se enquadram em um modelo “ideal” ou “típico”.

### **2.3 Estado do Conhecimento: as pesquisas na área diferenciação curricular**

A fim de investigar as tendências atuais da pesquisa sobre diferenciação curricular, este capítulo apresenta uma revisão de estudos baseada em dissertações, teses e artigos publicados nos últimos cinco anos.

A investigação acerca da possibilidade de diferenciação curricular na escola de Educação Básica, encontra-se dispersa em uma imensa gama de estudos, cada um deles com um recorte e um objetivo particular. O levantamento teve início com um rol de expressões de busca: “*Diferenciação curricular*”, “*Educação inclusiva*”, “*Gestão da diversidade na escola*”, ampliado no decorrer do próprio processo de localização.

Procedeu-se, então, à leitura dos títulos e resumos, incluídos nas bases de dados da CAPES, SCIELO e repositórios de publicações científicas das seguintes universidades: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Pontifícia Universidade Católica Portuguesa, Escola Superior de Educação Almeida Garret (Lisboa), Pontifícia Universidad Javeriana de Bogotá, Universidad Austral de Chile, Università di Bologna e Università di Gênova.

Foram selecionadas as publicações que tinham como tema a diferenciação curricular, mesmo que a expressão não fosse empregada para nomeá-las. Ao final, foram selecionadas dezoito produções; destas, onze artigos científicos, três teses de doutorado e quatro dissertações de mestrado, conforme apresentado na tabela constante no Apêndice A.

A produção científica analisada aborda as questões relativas à inclusão escolar, à formação de professores e à diferenciação curricular como elementos chave para a qualificação do trabalho na escola e o cumprimento de sua principal missão: ensinar a todos os alunos.

É clara, por este recorte da produção acadêmica, a relevância do assunto em vários continentes e culturas, o que leva a inferir que a temática da diferenciação curricular é de extrema importância para a educação escolar ocidental contemporânea e é, também, um desafio a ser enfrentado por gestores e professores comprometidos com a qualidade da educação para todos os estudantes.

Analisando o quadro de referências (Apêndice A), pode-se perceber que a totalidade dos trabalhos se refere à Educação Básica. Quanto ao foco da discussão, destacam-se três perspectivas principais: a Diferenciação Curricular, a Educação Inclusiva e a Gestão do Currículo.

A perspectiva da Diferenciação Curricular, nos trabalhos selecionados, aponta para duas abordagens principais: a análise conceitual do termo e as propostas/experiências no âmbito pedagógico que estão sendo acompanhadas na escola.

Segundo Mário Henrique (2011), da Escola Superior de Educação Almeida Garret, não há uma definição unânime entre pesquisadores e autores acerca da análise conceitual do termo. A expressão “*diferenciação curricular*” é ampla e abrangente, o que torna difícil um consenso acerca do seu significado. O autor apresenta algumas definições de estudiosos do tema e sintetiza dizendo que:

[...] quando falamos em Pedagogia Diferenciada, referimo-nos a estratégias de adequação do trabalho pedagógico com os alunos da turma, em função das necessidades, ritmo de trabalho e dificuldades individuais. (HENRIQUE, 2011, p.172)

Em relação aos aspectos práticos da Diferenciação Curricular, Henrique (2011) cita algumas estratégias que podem contribuir para a sua viabilidade: apoio individualizado, plano individual de trabalho, projetos em grupos, mapas de registro de atividades, avaliação diferenciada e uso de materiais adequados.

Neste sentido, implementar estratégias de Pedagogia Diferenciada é necessário para se encontrarem formas de gerir o trabalho da turma de forma a ir de encontro a potenciar os interesses, estilos e ritmos de trabalho, bem assim como minimizando as dificuldades. (HENRIQUE, 2011, p.174)

As propostas e experiências, no âmbito das práticas, apontam para a importância das estratégias metodológicas: trabalho por projetos (individuais e coletivos); tutorias entre pares; apoios educativos diferenciados, bem como investimentos na avaliação processual e formativa.

Quanto à perspectiva da Educação Inclusiva, as produções selecionadas de: Monteiro

(2015), Castro (2012), Caeiro (2013), Scherer (2014), Da Silva (2015) e Dias (2014), indicam a tendência desta, ser contemplada nas prerrogativas da diferenciação curricular, ou seja, nas escolas em que as diferenças individuais não são impedimentos à aprendizagem, a inclusão de todos os alunos passa a ser uma realidade.

A importância da Formação Continuada dos Professores é abordada por Fernandes (2014), Medeiros (2015), Cintra (2014) e Rodrigues (2011).

A terceira perspectiva, a da Gestão do Currículo- nos trabalhos de: Frazão (2012), Roldão (2013), Fernandes (2011), Mendes (2011), Caldin (2013), Di Blas (2013), Pinto (2011) e Henrique (2011) - traz reflexões fundamentais acerca dos papéis dos profissionais da educação: o professor, o gestor pedagógico (em geral denominado de Coordenador Pedagógico) e o gestor administrativo.

Em algumas realidades escolares estes papéis são exercidos pela mesma pessoa, em outras, observa-se a divisão de atribuições e responsabilidades. O desafio para todas elas parece ser o da articulação de esforços e do trabalho cooperativo no sentido da qualificação das relações e das aprendizagens na escola.

No artigo “*Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados*” (2013), Maria do Céu Roldão aponta a importância da análise sócio-histórica do currículo, a fim de ter claro as seguintes questões: ensinar e aprender o que? Por quê? Para quê?

O conceito central, estruturador de um processo de desenvolvimento curricular, é assim a sua orientação estratégica, isto é, a organização de um percurso de ensino e aprendizagem, orientado por finalidades claras, que seja pensado como o mais adequado à população de alunos em causa, de modo que efetivamente se apropriem dos saberes e se tornem competentes nas diferentes áreas curriculares. (ROLDÃO, 2013, p.135)

A autora destaca a importância dada a algumas áreas do currículo como as Ciências e a Matemática, como uma evidente relação com a demanda do mercado de trabalho da era moderna, o que hoje começa a ser revisto. Quando se faz as perguntas do parágrafo anterior, percebe-se que as respostas, que há alguns anos eram unânimes em termos de expectativas, hoje têm que ser relativizadas; portanto, a diferenciação nesta perspectiva, vai além da aceção inclusiva de alunos com NEEs, ela abarca a própria natureza do currículo escolar. Ele deve promover o desenvolvimento de diferentes áreas e talentos, tendo como prerrogativa a diversidade de características individuais e sociais dos alunos aos quais ele se destina.

Di Blas, (2013), em artigo publicado pela Universidade de Gênova, advoga a favor do trabalho com grupos heterogêneos na sala de aula,

Our study shows that there is a relation between group work and inclusion and that what kind of relation is there between different organization forms (heterogeneous vs. homogenous groups) is definitely worth exploring. Our first findings show that heterogeneous group work is the preferred solution; but while it is very good at generating motivational and relational benefits, it runs the risk of diversifying the achievement of the all other benefits among the students. On the other hand, while less popular, homogenous groups are emerging as a viable strategy to push all the students to improve all their performances. We therefore think that there is ground for challenging the idea that heterogeneous groups always work better and are more “inclusive”. (DI BLAS, 2013, p. 231).

O trabalho com grupos heterogêneos, é por excelência, uma forma de proporcionar o convívio e a construção coletiva de conhecimentos, por isso deve ser incentivado em todos os segmentos de ensino e faixas etárias. Aprende-se mais e melhor, quando há interação, quando não estamos sozinhos. Mendes (2011), ratifica essa afirmação a partir de observações realizadas no Brasil.

Os resultados de nossa experiência ao longo destes anos indicam que a aprendizagem colaborativa oferece grandes vantagens que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem mais tradicionais, uma vez que o grupo permite um grau mais significativo de aprendizagem e reflexão do que qualquer indivíduo poderia fazer de forma isolada. Durante todo o diálogo, a maneira que cada pessoa tem de pensar se torna público e ela explica e defende seu ponto de vista. Quando pessoas estão envolvidas em interações grupais, frequentemente podem superar situações que não são capazes de perceber quando estão sozinhas, trabalhando de forma independente. Estes resultados foram evidenciados nas aulas, nos relatórios de alunos e apontados pelos professores regulares envolvidos no projeto.

Os relatórios de estudos de casos apresentados pelos alunos demonstram resultados positivos para as crianças com necessidades educacionais especiais e seus professores. No final da intervenção, o ambiente nas salas de aula, de modo geral, se torna mais colaborativo, e os professores revelam sentirem-se mais confiantes sobre como lidar com as crianças especiais em suas salas de aula. Tem sido recorrente a constatação pelos professores de que as melhorias no ensino introduzidas para responder às necessidades educacionais particulares de alguns alunos acabam beneficiando também aos demais colegas da sala. (MENDES, 2011, p. 90)

Assim, observa-se que o trabalho cooperativo auxilia todos, não apenas aqueles alunos com maiores dificuldades de aprendizagem.

Por sua vez, Rogério Martins Frazão (2012) pesquisou, no contexto português, a efetivação da diferenciação curricular, analisando, entre outros aspectos, as práticas pedagógicas cotidianas dos professores:

[...] em relação às práticas de diferenciação curricular, a partir de um conjunto de questões e analisados todos os dados disponíveis, concluímos que os professores, embora concordem em teoria com o conceito de diferenciação curricular, continuam a exercer práticas pedagógicas direcionadas para o grupo de alunos, diversificam actividades, mas não metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem que garantam, que a partir dessas opções no respeito pelas características e capacidades, os caminhos possam ser diferentes para alcançar o sucesso educativo. (FRAZÃO, 2012, p.220)

Essa conclusão reforça a ideia do papel fundamental da sensibilização e formação continuada de professores; sem elas de pouco adiantam as orientações legais, as diretrizes institucionais, o acompanhamento externo, a alocação de recursos para a construção de uma prática curricular diferenciada.

Dentro da pluralidade da oferta educativa e para que se respeitem as características individuais e os ritmos e processos de aprendizagem, devem adaptar-se formas de ensinar optando-se pelo recurso a metodologias e instrumentos de avaliação diversificados para que a cada um seja garantido o sucesso escolar. É a relação entre a diversificação da oferta educativa e a diferenciação curricular que pode garantir o sucesso educativo e o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo. Ou seja, que contribui para a sua formação integral e deste modo, ele possa colaborar cívica e responsabilmente na comunidade a que pertence. (FRAZÃO, 2012, p.221).

Aqui, o autor coloca uma importante relação a ser considerada: a diversificação da oferta educativa e a diferenciação curricular; a primeira no nível das políticas públicas e a segunda no nível de cada instituição. Ou seja, essas duas instâncias devem estar articuladas para que, efetivamente se garanta a cada estudante o seu direito de aprender.

Felicitá Castro e Sílvia Vidrio (2012), pesquisaram acerca das representações escolares sobre a inclusão no México. Afirmam que estas representações influenciam, sobretudo, a forma como os professores se relacionam com os alunos e o que esperam deles em termos de aprendizagem.

Al hacer un compendio sobre lo analizado en este artículo, podemos señalar que la representación sobre la inclusión que se pudo detectar en este grupo es que es un proceso necesario que influye en la dinámica escolar, que requiere habilitar las escuelas y un trabajo colaborativo que permita poner en práctica los principios de equidad para evitar la discriminación y la exclusión, y concientizar a la familia de la responsabilidad que le compete. Así mismo, es consustancial al respeto de los derechos de los niños, en un marco de igualdad, el cual involucra a todos e implica la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa. (CASTRO Y VIDRIO, 2012, p.591)

Percebe-se que, na realidade brasileira, essas observações são muito pertinentes. A luta contra a discriminação e a exclusão refere-se, em nosso contexto, ao respeito pelas características e respostas que cada aluno pode dar às demandas escolares. Essa luta, como assinala Frazão (2012), é travada dentro e fora da escola, na instância de definição de políticas públicas e nas decisões de diferenciação curricular de cada instituição escolar.

En este sentido, si bien la posición que han asumido los docentes ante los cambios que la educación básica está viviendo depende de muchas variables, entre las que podemos mencionar edad, preparación académica, nivel cultural, contexto profesional y situación socioeconómica (cfr. Vaillant, 2004); la construcción de una escuela inclusiva, que atienda de manera equitativa a niños y niñas de cualquier condición

social, física, religiosa, política o étnica, de diferentes capacidades intelectuales, psíquicas, motoras y de rol sexual no es posible si no se identifica la representación social que sostienen los docentes con respecto a la inclusión de la diversidad escolar, en el marco de una educación para todos, la cual orienta su práctica pedagógica. (CASTRO Y VIDRIO, 2012, p.579)

Conhecer as representações sociais acerca da diversidade dos alunos é assim, apontado como um fator importante para a construção de uma proposta escolar inclusiva.

Fernandes (2014) aborda a formação docente com a seguinte perspectiva,

En las tramas que son producidas en la escuela se inserta, y lo queremos dar a conocer, el lugar del profesor que, en los entresijos de la misma y en el encuentro con otros profesores, construye su trabajo contribuyendo en la edificación de una escuela distinta, abierta a la diversidad, que contempla y respetuosamente enseña a todos los alumnos, teniendo como foco los dilemas puestos en la práctica, que en aquel momento de la escuela se caracterizaban por la “indisciplina” de los alumnos y por el bajo rendimiento escolar. En ese sentido, reforzamos que las reflexiones presentadas en este texto tienen como punto central la interrelación constitutiva y constructiva entre la investigación y la formación profesional de profesores, cuyo eje, como hemos afirmado, son las prácticas docentes y pedagógicas en su continua resignificación. (FERNANDES, 2014, p. 173)

Perspectiva essa, acolhida no presente estudo, na qual se coloca a formação de professores como uma condição imprescindível ao trabalho com a diferenciação curricular. Contudo essa formação deve se dar tanto no nível individual, quanto no coletivo e, nesse aspecto a escola pode contribuir, possibilitando o estudo, a troca de experiências e o planejamento coletivo.

Silva (2015), a partir da realidade educacional portuguesa, afirma que é de responsabilidade dos gestores educacionais a diferenciação curricular a nível local, “diferenciando percursos curriculares de acordo com o ponto de partida da população que servem, mas visando um ponto de chegada tanto quanto possível igual para todos – garantindo, assim, a equidade no ensino”. (p.50).

Sobre a gestão do currículo, a autora esclarece:

A diferenciação pedagógica em sala de aula implica a análise e seleção cuidada, rigorosa e refletida de estratégias de ensino e de organização dos grupos e das atividades, diferenciando percursos de aprendizagem sem inibir os processos coletivos e sem bloquear o acesso aos objetivos comuns. Quanto à gestão do currículo em turmas inclusivas, tornou-se evidente na análise destes dados que os professores sentem muitas dificuldades e preocupações e conseguem facilmente indicar diversos fatores de constrangimento, assumindo particular destaque a falta de apoio especializado na intervenção e o escasso trabalho em equipa. Neste sentido, os professores entrevistados parecem estar plenamente conscientes da necessidade da colaboração interpares e interprofissionais para o sucesso da inclusão, embora não tomem iniciativas nesse sentido. (DA SILVA, 2015, p.54)

A autora destaca ainda a importância do trabalho em equipe, da troca entre os professores titulares das turmas e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

[...] é possível concluir que as soluções pedagógicas são escassamente partilhadas e discutidas entre os professores das turmas e entre estes e os professores de Educação Especial. De facto, não são evidentes os momentos de reflexão, entreajuda e avaliação do trabalho desenvolvido entre o professor do regular e o professor de Educação Especial, situação que funcionaria como estímulo e encorajamento para arriscar na tomada de decisões. No percurso da inclusão, a reflexão e discussão conjunta são fundamentais para traçar o caminho mais adequado na resposta às diferenças e diversidade dos alunos, porque é também na vivência e na partilha das experiências que se desenvolvem novas atitudes, conhecimentos e capacidades e se desenvolve o conhecimento profissional. (DA SILVA, 2015, p.61)

Sobre a temática da formação de professores para o trabalho com a diferenciação curricular inclusiva, David Rodrigues aponta algumas estratégias:

Relação entre teoria e prática: Quando este assunto é trazido à tona, é comum vermos citada a famosa frase de Kurt Lewin: “não há nada mais prático que uma boa teoria”. Entretanto, a questão que nos fica é: “qual é o lugar da prática (e da boa prática) na formação de professores?” Os estudos de caso, relatórios, vídeos, entrevistas, relatos de experiência são parte de um valioso patrimônio de “práticas” que são essenciais para dar confiança aos jovens professores, de forma a lidarem com situações inesperadas. (RODRIGUES, 2011, p. 56)

A formação de professores, nesta acepção, requer por parte da gestão pedagógica, primeiramente, a organização de espaços e a oportunização de momentos de troca. Assim, o investimento financeiro em formação continuada docente é condição necessária, mas não suficiente nem tampouco mais relevante. Práticas criativas de compartilhamento de ideias e experiências podem ser surpreendentemente eficientes para amparar o trabalho coletivo com as questões da diferenciação curricular inclusiva na escola de educação básica.

No âmbito de uma pesquisa de Mestrado em Educação, em Portugal, Alexandra Caeiro (2013) escolheu abordar o papel das práticas de liderança para uma escola inclusiva.

Foi, essencialmente, por repensar que práticas/ações levar a cabo para uma escola efetivamente inclusiva, que desenvolvemos este trabalho tendo como ponto de partida a importância e o papel do líder/diretor como promotor do desenvolvimento de processos de organização e gestão adequados aos desafios e necessidades da escola.  
[...]

Uma liderança forte, dinâmica e motivadora na organização, na coordenação dos projetos educativos, na gestão dos recursos humanos e na resolução de todos os problemas do dia a dia, envolvendo o pessoal docente e não docente, alunos e encarregados de educação depende muito da capacidade do diretor. O diretor ocupa uma posição privilegiada na comunidade escolar, não só por ser o líder, mas também por deter uma visão sistémica do agrupamento, como tal, a sua liderança será mais eficaz se desencadear processos de criação e alargamento de influências e motivação.

Ou seja, é através desta prática de criação e expansão de vários grupos de trabalho, lideranças intermédias, que o diretor fortalece e expande a sua liderança. [...] A criação e existência de um bom ambiente na escola é outro dos fatores que favorece o desenvolvimento profissional dos docentes, contribuindo este para a promoção de uma cultura de responsabilidade e exigência. Como tal, é necessário que cada vez mais a escola se mobilize na identificação das suas potencialidades e dos problemas que a afeta, e organize processos para sobre eles intervir, sendo necessário para isso, capacidade de gestão, clareza de objetivos, recursos financeiros e técnicos e também a contribuição de todos aqueles que a constituem. A promoção de uma cultura escolar inclusiva não é uma entidade abstrata, ela constrói-se a partir de experiências, de autoconfiança, recursos didáticos adequados, tempo para estudar e planear e de construir um projeto próprio e articulado. (CAEIRO, 2013. P. 104)

Esta temática apresentada por Caeiro (2013), é muito próxima a que escolhi estudar, ou seja, o compromisso da gestão educacional com a diferenciação curricular na perspectiva inclusiva. No contexto estudado, a figura do “Diretor” poderia ser traduzida para a equipe de gestão pedagógica e assim, agregar elementos para pensar quais as estratégias e responsabilidades cabem aos gestores neste processo.

Os trabalhos citados, nesta breve análise do “Estado do Conhecimento”, apontam para a necessidade de busca de alternativas para a construção de um currículo escolar flexível, deixando para trás uma perspectiva de intervenção especializada em “deficiências e diferenças” e enfatizando o papel dos processos de diferenciação curricular como resposta às necessidades de todos.

### **3 DOCUMENTOS OFICIAIS E LEGISLAÇÃO**

Quando se fala em educação para a diversidade, não se fala de nada novo; documentos internacionais, como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração de Jomtien e a Declaração de Salamanca; e nacionais, como: a Constituição Federal, a Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Brasileira de Inclusão, apontam a preocupação com os direitos de todos à educação.

O presente trabalho de pesquisa não pretende abordar as questões legais específicas da Educação Inclusiva, ou ainda, a legislação que regula a oferta da Educação Especial; propõe-se, entretanto, a analisar, de uma forma ampla, como o tema do direito à diversidade é apresentado nos textos legais, de forma a sustentar uma proposta curricular diversificada para a escola de Educação Básica.

Torna-se importante, assim, conhecer quais são estes principais documentos que garantem, normatizam e apontam possibilidades de processos de diferenciação curricular.

Em outras palavras, diferenciar o currículo, com tudo que isso implica: diversificação de estratégias didáticas e avaliativas, priorização de conteúdos/competências, composições alternativas de períodos letivos, uma nova organização de tempos e espaços; não é uma utopia, é uma possibilidade concreta, referendada por documentos legais.

#### **3.1 Principais documentos orientadores no âmbito internacional**

A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), produziu vários documentos norteadores para o desenvolvimento de políticas públicas de seus países membros.

O Brasil, enquanto país membro da ONU e signatário desses documentos, reconhece seus conteúdos e os tem respeitado, na elaboração das políticas públicas internas.

##### **3.1.1 Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)**

A Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1948, proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, na qual reconhece em seu Artigo 1º que: "Todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos".

No Artigo 2º, complementa: "[...] sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de

fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação”. Em seu Artigo 7º, proclama que “todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei”.

No Artigo 26º, proclama, no item 1, que “toda a pessoa tem direito à educação”. No item 2, estabelece que a “educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos [...]”.

O esforço internacional do período pós-guerra, indica a crescente preocupação em garantir os direitos humanos; independentemente da condição social, pessoal, étnica, religiosa ou cultural a todas as pessoas. Desta forma, crescem também os esforços para garantir a todos o direito à educação, que não se traduz apenas no direito a frequentar uma escola e sim, no direito de aprender.

### 3.1.2 Declaração de Jomtien (1990)

Em março de 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, na qual foi proclamada a Declaração de Jomtien - *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Nesta declaração, os países relembram que "a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro". Declararam, também, entender que a educação é de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, sendo um elemento que "pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional".

### 3.1.3 Declaração de Salamanca (1994)

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO, em Salamanca (Espanha), em junho de 1994, teve, como objeto específico de discussão, a atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais. Nela, os países signatários, dos quais o Brasil faz parte, declararam:

1. 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 Acção na área das

Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações.

2. Acreditamos e proclamamos que:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

Este documento organiza uma série de orientações acerca da educação especial e que pode, no contexto deste trabalho, ser considerada também, no sentido da diferenciação curricular na educação regular.

## **3.2 Legislação Brasileira**

A legislação brasileira tem elaborado dispositivos que, tanto explicitam sua opção política pela construção de uma sociedade para todos, como orientam as políticas públicas e sua prática social.

### **3.2.1 Constituição Federal (1988)**

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 assumiu, formalmente, os mesmos princípios postos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, declarando o princípio da igualdade como pilar fundamental de uma sociedade democrática e justa.

Nos excertos abaixo pode-se observar o lugar dos direitos individuais e o direito à educação neste documento.

#### Título I Dos Princípios Fundamentais

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos:

- I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político.

Título II  
Dos Direitos e Garantias Fundamentais

Capítulo II  
Dos Direitos Sociais

Art. 6º São direitos sociais: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Título VIII  
Da Ordem Social

Capítulo III  
Da Educação, da Cultura e do Desporto

Seção I  
Da Educação

Art. 205º. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 214º. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País;

### 3.2.2 Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, promulgada em 13 de julho de 1990, dispõe sobre os direitos das crianças e adolescentes no Brasil.

Para os objetivos do presente estudo, selecionei alguns artigos que devem ser melhor conhecidos:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016).[...]

Art. 53º A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54º. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

Art. 55º. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

### 3.2.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil, da educação básica ao ensino superior. Ela disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

Os artigos abaixo foram selecionados pela sua proximidade com a temática da presente pesquisa:

Art. 2º: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;

Art. 23º. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

Art. 24º

- V - A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
  - b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
  - c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
  - d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
  - e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos; [...]

Art. 26º.

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

### 3.2.4 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)

O Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) apresentou, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, objetivando constituir políticas públicas que pudessem promover uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Este documento traz referências importantes para a construção de sistemas educacionais inclusivos, onde todos os alunos tenham suas necessidades atendidas.

VI – Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (MEC, 2008, p.11)

### 3.2.5 Lei Brasileira de Inclusão (2015)

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, é o mais novo texto legal brasileiro, que assegura os direitos da pessoa com deficiências em todos os âmbitos da vida social.

No que se refere à educação, a lei apresenta em seu Capítulo V, as prerrogativas referentes à inclusão em todos os níveis e modalidades de ensino. Representa assim, um importante avanço na garantia dos direitos de cidadania das pessoas com NEE.

Art. 1º. É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Parágrafo único. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

#### CAPÍTULO V

#### DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Art. 27º. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28º. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do **caput** deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

Como se pode observar pelos documentos oficiais e pelos excertos da legislação, por uma questão cultural e política, os currículos escolares devem refletir o que cada nação ou sistema de ensino acreditam e querem para o futuro.

A questão que se impõe à reflexão neste momento é: como essas premissas legais são constituídas na prática, no cotidiano da escola.

## 4 METODOLOGIA

*“Nem ação sem investigação, nem investigação sem ação”.*

*Kurt Lewin*

A abordagem metodológica escolhida é de caráter qualitativo. A investigação qualitativa tem o objetivo de compreender o comportamento e as experiências humanas em determinados contextos. Estes devem ser bem delimitados e datados historicamente, pois ao tomar as construções sociais como frutos de relações específicas, fato e contexto passam a ser indissociáveis.

Segundo Bogdan & Biklen, (1994, p. 49):

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Partindo do pressuposto que conhecer e (re)construir a realidade é o objetivo primeiro da Ciência e que esta se estrutura, basicamente, através da pesquisa, é de fundamental importância esclarecer aqui o que entendo por este conceito e qual seu objetivo.

Como profissional que há dezesseis anos trabalha com a gestão escolar, com a construção e a avaliação do currículo, com a formação de professores e com o acompanhamento das aprendizagens dos alunos, venho há muito tempo refletindo sobre o tema.

Tal como defende Ludke e André (1998, p. 26), “ [...] sendo o principal instrumento da investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado”.

Agora, no entanto, procurarei olhar para esta realidade tentando identificar quais as ações e discursos, na prática dos gestores (entre os quais eu me incluo), sustentam a ideia do currículo unificado e quais abrem perspectivas para a diferenciação curricular.

Nas palavras da professora Rosa Fischer (2007, p. 53): “ Penso que precisamos, com urgência, aprender novos caminhos interrogativos pelos quais possamos exercitar outras e mais instigantes maneiras de perguntar”. A pesquisa inicia através de uma pergunta ou problema que se identifica na realidade que o pesquisador deseja conhecer e, de certa forma, intervir.

Mário Osório Marques (2008, p. 117) afirma que:

Estudo de caso, pesquisa-ação, observação participante, etc. o que significa tudo isso senão maneiras distintas de se acercar de um tema, que só no desdobrar-se dele, só na materialidade das páginas escritas, se pode definir e especificar?

As observações, questionamentos e leituras iniciam-se de forma pouco organizada, às vezes até confusa, entretanto, aos poucos, a articulação dos conhecimentos vai definindo o melhor caminho a ser seguido. Segundo Costa (2007, p.104),

Pesquisar é uma atividade que corresponde a um desejo de produzir saber, conhecimentos [...]. Conhecer não é descobrir algo que existe de uma determinada forma em um determinado lugar do real. Conhecer é descrever, nomear, relatar, desde uma posição que é temporal, espacial e hierárquica. O que chamamos de “realidade” é o resultado desse processo. A realidade ou “as realidades” são, assim, construídas, produzidas na e pela linguagem. Isso não quer dizer que não existe um mundo fora da linguagem, mas sim que o acesso a este mundo se dá pela significação mediada pela linguagem.

Conhecer o que outros pesquisadores já pensaram/construíram sobre o tema, constitui-se numa etapa fundamental para a delimitação e clareza acerca da questão de pesquisa bem como para a obtenção e análise dos dados. São estes referenciais que sustentarão a argumentação e apontarão as possibilidades de abordagem que, combinados com a criatividade do pesquisador e a habilidade deste na coleta e interpretação dos dados, formarão um novo constructo.

Minayo (1994) alerta para a importância da teoria – do grego “theorein”: “ver” – e a forte associação entre “ver” e “saber” na ciência ocidental. Contudo, a autora adverte que nenhuma teoria, por melhor elaborada que seja, pode abranger toda a realidade ou explicar de forma conclusiva todos os fenômenos e processos. Elas são tentativas de explicação e de interpretação da realidade, sempre parciais e datadas.

A ciência, assim como todas as construções sociais humanas, tem uma delimitação e um condicionante histórico, ideológico e social, portanto deve ser sempre considerada em suas possibilidades e limitações. Desta forma, a abordagem e tratamento dos dados e a teoria são partes complementares e intrinsecamente relacionadas.

Segundo Minayo (1994) a supervalorização das técnicas produz um formalismo artificial e árido, em contrapartida, uma ênfase somente nos aspectos teóricos pode resultar em especulações abstratas, pouco úteis na realidade.

Como metodologia de pesquisa, escolhi o *Estudo de Caso*, que, de acordo com Ludke & André (1986), caracteriza-se por: “(...) busca de descoberta, mesmo que o pesquisador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, teoria que servirá de esqueleto ou estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados” ( p.44 ), interpretação em contexto, “(...) quer dizer, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, percepções, comportamentos e interações da pessoas devem ser relacionadas à situação

específica onde ocorrem, ou à problemática determinada a que estão ligadas” (p.45), tratamento da realidade de forma completa e profunda, utilização de diferentes fontes de informação, utilização de uma linguagem acessível para comunicação dos resultados da pesquisa.

O desenvolvimento do trabalho do tipo *Estudo de Caso*, segundo as autoras, apresenta três fases:

Existiriam três fases no desenvolvimento de um estudo de caso: uma primeira aberta ou exploratória, uma segunda mais sistemática em termos de coleta de dados e uma terceira, com a análise e interpretação dos dados, seguidas da elaboração de um relatório. A elaboração de um estudo de caso apresenta, pelo fato de ser um estudo de fenômeno bem delimitado, algumas particularidades. Dentre elas, o cuidado especial que se deve ter com as deduções generalizadoras: como cada caso é tratado como singular e único, a possibilidade de generalização passa a ter menor relevância. Em seguida, se discute a aparelhagem instrumental nas pesquisas de índole qualitativa: a observação, a entrevista e a análise documental. (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 44)

A presente pesquisa desenvolveu-se em três etapas. Na fase exploratória, com vistas ao levantamento preliminar de alguns dados, realizei as observações das reuniões da equipe de gestão e fiz a análise dos documentos da escola. Na segunda etapa do estudo, realizei as entrevistas individuais com as gestoras da escola e na terceira, realizei a análise dos dados coletados.

#### **4.1 Estratégias de coleta e análise de dados**

As investigações qualitativas, segundo os autores já citados, desenvolvem-se numa situação natural, analisam a realidade de forma complexa e contextualizada, são ricas em dados descritivos, têm um plano aberto e flexível e aproximam o investigador do meio em que ocorre o fenômeno em questão, colocando-o em contato direto com os principais intervenientes no estudo.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), as estratégias mais representativas das metodologias qualitativas são a observação participante e a entrevista, em que os dados são recolhidos em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos reais.

Após a coleta de dados, o trabalho deve focar sobre o desenvolvimento de categorias de codificação/organização. Estas categorias procuram identificar regularidades, padrões e temas recorrentes. Neste sentido, Woods (1999, p. 85) refere que: “a teorização começa a realizar-se desde o primeiro dia de trabalho de campo com a identificação de palavras ou acontecimentos

significativos”.

Etapa distinta, muitas vezes concomitante à coleta dos dados, é a etapa da análise dos mesmos; envolve a organização, a caracterização, a compreensão e a interpretação. Assim, neste momento, o pesquisador deve refletir sobre o que observou, analisar os dados que recolheu e sistematizar suas percepções.

A análise e interpretação dos dados coletados na pesquisa, não se constituem em uma etapa separada da investigação, ao contrário, esta é realizada desde o momento que o pesquisador “entra em campo”, pois, inevitavelmente, ele observa e reflete acerca do que vê e vive. O autor completa afirmando que:

Compreender o significado do que é expresso pelo discurso representa compreender importante aspecto, que ao mesmo tempo, revela e sustenta o clima e a cultura organizacional da escola e pressupostos subjacentes a suas ações. (WOODS, 1999, p.137).

As estratégias de coleta de dados escolhidas para a realização da presente pesquisa foram: a observação participante, a análise documental e a entrevista. Estas três estratégias buscaram conhecer mais profundamente a realidade da escola investigada no tocante à sua política de diferenciação curricular.

A análise dos dados coletados nas observações das reuniões pedagógicas da equipe de gestão, teve como referência os aspectos relativos à forma de organização, priorização e deliberações, acerca da diferenciação curricular na perspectiva inclusiva.

Em relação à análise de documentos, os dados coletados foram analisados sob a perspectiva de localização e interpretação dos termos referentes à diferenciação curricular e à educação inclusiva, em aspectos ligados aos seguintes eixos temáticos: adequações curriculares, avaliação formativa, redes de colaboração, formação de professores, comunicação interna e externa, aprendizagens socioafetivas e trabalho cooperativo, acessibilidade e recursos, existência ou não do AEE e do PDI.

A análise dos dados coletados nas entrevistas foi realizada a partir dos critérios de recorrência (acerca de aspectos relatados/observados), clareza conceitual, práticas já realizadas e práticas desejadas.

#### 4.1.1 Caracterização do espaço investigado

A instituição pesquisada é uma escola de Educação Básica, laica, da rede privada da cidade de Porto Alegre, RS. Existente há 45 anos, trabalha com alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, ou seja, dos 2 aos 17 anos de idade, aproximadamente.

Localizada numa região nobre da cidade, atende alunos de classe média alta e alta. A grande maioria dos pais dos alunos são profissionais liberais, empresários e professores e, em geral, são muito presentes na escola.

A equipe gestora é composta por três Diretoras, por uma Coordenadora Pedagógica Geral e duas Coordenadoras Pedagógicas por segmento de ensino (a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio). Conta ainda, com Coordenadores específicos das áreas de: Desenvolvimento Institucional, Desenvolvimento Humano, Administrativo e Financeiro.

A escola tem 953 alunos, 70 professores, 55 funcionários e 30 estagiários. Cada série/ano escolar conta com três turmas que possuem, no máximo 30 alunos no Ensino Médio e Fundamental II, 25 alunos no Ensino fundamental I e de 8 a 20 na Educação Infantil (de acordo com a idade dos alunos). O reduzido número de turmas e alunos colabora para que a grande maioria das pessoas da escola se conheça pelo nome, o que faz com que se crie um clima acolhedor e amigável.

A escola conta com uma infraestrutura para a prática de diferentes atividades físicas, esportivas e de recreação. Compõem o espaço físico: quadras esportivas, pátio de areia, laboratórios de: Línguas, Química, Biologia, Física, Informática, Atelier de Artes, Sala de Teatro, Sala de Música e Biblioteca.

O funcionamento é dividido em dois turnos regulares, manhã e tarde, com horários distintos para cada segmento. Conta também com o horário vespertino, das 17h30min às 19h30min, quando acontecem atividades extracurriculares.

A proposta pedagógica baseia-se na teoria construtivista sociointeracionista e nas teorias que destacam a importância dos conceitos de interdisciplinariedade e do aprender pela pesquisa. Dentre os principais autores que sustentam estas perspectivas poderia se destacar: Jean Piaget (1993, 1999, 2002), Lev Vygotsky (1998, 2001) Emília Ferreiro (1985, 2000), Gimeno Sacristán (1998, 2002), Philippe Perrenoud (2001), Antoni Zabala (2002) entre outros.

A filosofia da instituição, expressa em seus documentos de referência: Plano Político

Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar (RE), contempla, em seu projeto pedagógico, uma diversidade de situações de aprendizagens que possibilitam ao sujeito diferentes abordagens para compreender, interpretar, conviver e transformar a realidade.

Alunos e profissionais buscam vivenciar a resolução de problemas complexos, numa visão interdisciplinar, como uma forma de reestruturar, progressivamente, o sistema de compreensão do mundo. Almeja-se uma educação direcionada para os quatro pilares fundamentais da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser, eleitos como as diretrizes fundamentais da educação, baseado no Relatório para a UNESCO de 1996, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, publicada no livro de Delors (1999): “Educação um tesouro a descobrir”.

Nessa perspectiva, os conteúdos escolares não são um fim em si mesmos, mas meios para desenvolver competências e a formação de atitudes e valores que propiciem e qualifiquem a convivência social. Em parceria com a família, a escola participa da formação moral e social das crianças e jovens que constituem seu corpo discente, propiciando ao longo de seu desenvolvimento e trajetória escolar, situações que oportunizem a vivência dos princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum.

O Plano Político Pedagógico da escola parte de referenciais teóricos contemporâneos, fundamentados na teoria construtivista sociointeracionista, que considera a construção do conhecimento como um processo permanente ao longo do desenvolvimento humano na interação com o grupo social. Busca promover espaços de reflexão e ação voltados para uma visão crítica da realidade, destacando-se a seguir os princípios que norteiam a sua ação:

- a construção do conhecimento é um processo alicerçado na interação do sujeito com o meio, enriquecido na relação interpessoal;
- a formação e vivência de valores éticos e morais fazem parte do cotidiano escolar;
- o currículo escolar propõe um Núcleo de Conhecimento nas diferentes disciplinas e séries/anos, cuja ênfase da proposta pedagógica está no estabelecimento de relações interdisciplinares entre as áreas de conhecimento.

A escola iniciou em 2015, uma assessoria com uma profissional especializada em Educação Inclusiva, para auxiliar os professores e coordenadores pedagógicos a pensar sobre as melhores estratégias de ensino, sobre os currículos diferenciados, sobre as tecnologias adaptativas, recursos e pessoal de apoio. Contudo, há ainda, um longo caminho a percorrer em termos de diferenciação curricular.

#### 4.1.2 Observação Participante

Através da observação participante, o investigador pode acessar as perspectivas dos indivíduos observados, uma vez que vive o mesmo tipo de experiências, e pode compreender a realidade que se propôs observar.

Na observação participante, o investigador integra o meio a investigar, podendo ter acesso às perspectivas dos atores sociais, ao participar dos mesmos problemas e as mesmas situações que eles. Assim, a participação tem por objetivo recolher dados (sobre fatos, ações, processos ou concepções) aos quais um observador exterior não teria acesso.

Segundo Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin, (2010, p. 155)

Na observação participante, é o próprio investigador o instrumento principal de observação. Isto significa que, de acordo com os postulados epistemológicos do paradigma interpretativo ou compreensivo, o investigador pode compreender o mundo social do interior, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa. Ele é um ator social e o seu espírito pode aceder às perspectivas de outros seres humanos, ao viver as “mesmas” situações e os “mesmos” problemas que eles.

Fino (2008, p.46) referindo Lapassade (1991, 1992, 2001) diz que:

Observação participante tende a designar o trabalho de campo no seu conjunto, desde a chegada do investigador ao campo de investigação, quando inicia as negociações que lhe darão acesso a ele, até ao momento em que o abandona, depois de uma estada longa. Enquanto presentes, os observadores imergirão pessoalmente na vida dos locais, partilhando as suas experiências.

As observações foram realizadas nas reuniões de Coordenação Pedagógica e de Direção. Nestes momentos, procurei atentar para as intervenções, individuais e coletivas, dos gestores para a existência ou não de planejamento e estratégias para a diferenciação curricular.

Há doze anos participo, semanalmente, das reuniões da equipe pedagógica da escola, uma vez ao mês, aproximadamente, estas reuniões contam com a presença das Diretoras. As reuniões de equipe pedagógica são momentos semanais, de duas horas, onde se discute uma variada gama de assuntos pertinentes aos mais diversos setores da escola, planeja-se reuniões e eventos, compartilha-se preocupações e decisões.

Normalmente, recebe-se, com antecedência, uma pauta organizada pela Coordenadora Geral. Entretanto outras pautas, invariavelmente, são agregadas devido ao grande número de assuntos a resolver.

Este ano, contudo, minha observação ficou mais atenta e cuidadosa em relação aos movimentos de discussão e deliberação destas reuniões. Explico: devido ao compromisso de

“participação e estranhamento”, necessário à condição de pesquisadora, pude perceber elementos importantes no funcionamento da equipe de gestão no tocante à tomada de encaminhamentos e decisões.

Observei, por exemplo, que os momentos de discussão neste grupo são sempre extensos, sobrando muito pouco tempo para as deliberações. A equipe de Coordenação Pedagógica tem uma autonomia limitada para a tomada de decisão e, por isso, as discussões são sempre levadas para a equipe de Diretoras. Nesta instância, também observo uma certa dificuldade de objetivar questões, de delegar e de encaminhar ações. Há muitos movimentos de idas e vindas, discussões e rediscussões sobre o mesmo assunto. A possibilidade de diálogo é um valor importante, sem dúvida, por outro lado, há necessidade de avançar para ações concretas, definindo prazos e atribuições a cada um dos membros da equipe.

Talvez, pelo fato de as pessoas terem uma boa relação interpessoal e de se conhecerem há muito tempo, assuntos, às vezes, completamente fora da pauta, são trazidos e consomem um tempo precioso da reunião. A organização da reunião e o cumprimento da pauta são elementos frágeis nesse contexto. A participação das Diretoras e das Coordenadoras dos Setores de Desenvolvimento Institucional e de Desenvolvimento Humano não modifica o caráter organizativo das reuniões.

Algumas vezes, outros profissionais são convidados a participar desses momentos, como o consultor para o “Projeto de prevenção ao uso precoce de álcool e outras drogas” (há cinco anos participa mensalmente) e a consultora para Educação Inclusiva (há um ano na escola). Eventualmente, também são convocados profissionais da área administrativa e financeira para esclarecerem ou encaminharem algum assunto específico.

Nas reuniões de Equipe Diretiva, quando a pauta se refere a algum assunto polêmico e complexo, normalmente tendem a se estender e raramente chegam à etapa de deliberação.

Por exemplo, a discussão acerca da nova Lei Brasileira de Inclusão foi planejada para acontecer em duas reuniões de três horas, especialmente programadas para esse estudo, contudo, não foram suficientes sequer para terminar a primeira leitura coletiva. Levanto algumas hipóteses acerca dessa dinâmica: as pessoas deveriam ter lido a lei previamente (como havia sido combinado) e não o fizeram, o assunto ainda é confuso e desperta uma série de dúvidas em todos os membros da equipe. Não fica claro, neste momento, qual o posicionamento da Direção sobre a questão da diversidade e da inclusão na escola. As Coordenadoras Pedagógicas, entretanto, posicionam-se acerca de seu entendimento da necessidade de se aprofundar as discussões a fim de construir uma política inclusiva da escola.

O discurso da Direção remete para os primórdios da existência da escola, onde já eram atendidos alunos com deficiências e, para as práticas mais atuais onde, vários alunos, com várias e diferentes condições são atendidos. “*A escola sempre se preocupou com a inclusão*”, foi uma fala repetida muitas vezes.

Essa afirmativa pode ser uma realidade, pois a escola atende um grande número de alunos com condições diferenciadas de aprendizagem e convívio social, muitos professores são sensíveis e engajados no trabalho com esses alunos, já são realizadas modalidades de atividades e avaliações diferenciadas em todos os segmentos de ensino. Todavia, não há uma política institucional clara acerca das questões da diversidade na escola, sobre as possibilidades pedagógicas para a inclusão de todos os alunos, sobre a formação continuada de professores e sobre a alocação de recursos.

#### 4.1.3 Análise documental

A análise documental é um processo no qual se realiza a seleção, tratamento e interpretação de informação localizadas em diferentes tipos de documentos: escritos, imagens, audiovisuais, mapas, registros eletrônicos, etc.

No caso da presente pesquisa, trabalhei com os documentos escritos da escola investigada, acerca dos currículos, localizados no Regimento Escolar (RE) e no Projeto Político Pedagógico (PPP), vigência 2014/2016.

É importante que, na análise documental, se leve em consideração o contexto no qual foi produzido o documento: em que momento, por quem foi elaborado e a quem se destinava.

Nas palavras de Cellard (2008, p.295),

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Segundo Cellard (2008), o uso de documentos na pesquisa, permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão da temática. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros.

Nos documentos oficiais da escola, busquei identificar a forma como a instituição apresenta sua concepção de diferenciação curricular, os dispositivos que a regulam e organizam.

Assim, os documentos foram analisados em relação à presença, clareza e objetividade acerca do tema da diferenciação curricular. O primeiro documento escrito analisado foi o PPP da escola.

Segundo Mantoan (2015) o PPP é muito mais que um documento de registro de intenções, ele é um instrumento orientador para as ações pedagógicas.

A organização das escolas depende de um encadeamento de ações centradas no projeto político-pedagógico. Esse projeto, que já se chamou de “plano escolar” e de outros nomes parecidos, é uma ferramenta de vital importância para que as diretrizes gerais de organização/funcionamento da escola sejam traçadas com realismo e responsabilidade. [...] Os dados do projeto político pedagógico esclarecem o gestor, professores, coordenadores e funcionários sobre a clientela e os recursos-humanos e materiais da escola. [...] Os currículos, a formação das turmas, as práticas de ensino e avaliação são aspectos da organização pedagógica da escola que são revistos e modificados com base no que for definido também pelo projeto político-pedagógico [...]. (MANTOAN, 2015, p. 68)

O PPP deve traduzir a “alma” da escola, ou seja, deve esclarecer em que pressupostos filosóficos e epistemológicos ela se baseia para propor essa ou aquela linha de trabalho pedagógico. O que se entende por conhecimento, por ensino e aprendizagem, por convivência, por avaliação, por diversidade devem ser alguns dos elementos constitutivos desse documento.

Assim, minha análise iniciou pela observação destes aspectos, em especial sobre a presença, clareza e objetividade acerca do tema da diversidade na escola; constatei a existência de somente um parágrafo que referencia o conceito, na seção do Marco Pedagógico, onde são apresentados os princípios que norteiam a ação da instituição.

A valorização da diversidade: o respeito à diversidade humana (individual: características físicas, psicológicas, cognitivas e sociais- características culturais, religiosas, econômicas, étnicas...) é princípio básico da convivência democrática.

O currículo escolar contempla o trabalho com o conhecimento e a garantia dos direitos previstos na legislação, bem como com a convivência diária, expressa nas relações interpessoais. A escola repudia a discriminação e o preconceito de qualquer espécie. (PPP, 2014, p.11).

Como se pode constatar, o texto acima é vago; não há referências quanto à organização curricular, temporalidade, metodologia, avaliação diferenciada, recursos alternativos, profissionais de apoio, tampouco dispositivos de acessibilidade.

Muitos problemas podem advir deste caráter do texto, como a dificuldade de estabelecer prioridades, de planejar e de colocar em ação estratégias pedagógicas institucionais de apoio à inclusão e à diferenciação curricular.

A imprecisão, de certa forma, confunde o leitor: a escola quer realmente trabalhar na perspectiva da diversidade? Como? Com quais recursos e apoios?

O documento apresenta lacunas também em relação à concepção e estratégias de avaliação das aprendizagens. Há apenas um parágrafo que trata da questão da avaliação das aprendizagens.

A avaliação das aprendizagens do aluno, realizada pelo professor, constitui-se em uma atividade de reflexão e análise do processo de construção do conhecimento, considerando as diferenças individuais, os conflitos cognitivos, os avanços e/ou entraves da aprendizagem e as interações no grupo e são emitidas trimestralmente. Na perspectiva de uma avaliação processual, a atividade avaliativa auxilia o professor a identificar os aspectos em que os alunos apresentam dificuldades, refletir sobre a sua prática e redirecionar sua ação pedagógica. (PPP, 2014, p.22)

Entendendo o PPP como um texto que deva traduzir a concepção de educação da instituição e os dispositivos que possam garantir sua efetivação, percebi que, neste caso, o documento é incompleto em alguns aspectos, como por exemplo, a falta de um capítulo que trate sobre a diferenciação curricular e a inclusão.

O Regimento Escolar, segundo documento analisado, é um documento normativo fundamentado no PPP da escola e na legislação vigente. Consta de cinco títulos, dentre os quais, para o objetivo da presente análise, destaquei o primeiro, onde no capítulo II é expressa a filosofia e o objetivo geral da escola:

#### Filosofia do estabelecimento

O Colégio (...) é uma instituição de ensino privado, que tem sua filosofia baseada nos princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana, da igualdade de direitos e deveres, da participação e da corresponsabilidade da vida social, embasada nos princípios da ética, sustentabilidade e da pluralidade cultural.

#### Objetivo Geral

O Colégio tem por objetivo contribuir para a construção de uma sociedade democrática, através do trabalho com o desenvolvimento de competências intelectuais, emocionais, físicas e sociais necessárias ao exercício pleno da cidadania. (PPP, 2014, p. 04)

Aqui percebe-se a presença de conceitos como: ética, cidadania, dignidade da pessoa humana, pluralidade cultural e competências intelectuais, emocionais, físicas e sociais. Todos estes conceitos são fundamentais para a construção de uma proposta de diferenciação curricular e de inclusão na escola. Contudo, o documento esclarece pouco, em seus capítulos posteriores, a forma como os referidos conceitos são operacionalizados no cotidiano da escola. Exceto no capítulo II, que trata da estrutura administrativa e pedagógica: o artigo nº4, acrescido ao documento em 2015, apresenta o “ Comitê de Educação Inclusiva”.

O Comitê de Educação Inclusiva é órgão consultivo que assessora a Direção e Equipe Pedagógica quanto à proposta inclusiva da instituição: consulta aos órgãos oficiais de ensino, estudo da legislação, atualização teórica permanente, interlocução com outras instituições de ensino, planejamento, acompanhamento, avaliação de documentação e certificação. Também é de responsabilidade deste comitê, quando necessário, a análise e deliberação acerca de casos individuais de alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais).

O Comitê é constituído por representante da Direção, por representante do Setor de Desenvolvimento, por um Coordenador Pedagógico Geral e um ou dois Coordenadores Pedagógicos de cada segmento de ensino - Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. (Regimento Escolar, p. 6))

Em relação às atribuições do referido Comitê, não há indicações neste documento, nem no PPP da escola, sobre o modo de seu funcionamento: periodicidade das reuniões, responsabilidades, comunicações, disponibilidade de recursos e verbas para implementação de políticas de acessibilidade e diferenciação curricular na perspectiva inclusiva.

O capítulo III, página 14, que trata da certificação, classificação e reclassificação dos alunos, não faz referência à possibilidade da certificação do tipo “*Terminalidade Específica*”, prevista segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, Inciso II do Artigo 59, Resolução CNE/CEB 02/01, Artigo 16 e Parecer do Conselho Nacional de Educação 17/01, em que é prevista a terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências. A terminalidade específica prevê viabilizar ao aluno com grave deficiência intelectual ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da LDB, terminalidade específica do Ensino Fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional.

Em relação à avaliação das aprendizagens dos alunos, o capítulo IV, na página 15, apresenta a concepção de avaliação da instituição: “ A avaliação, parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, é contínua, cumulativa e considerará prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos”. Aqui, são apresentados os artigos sobre a avaliação do aluno, dos estudos de recuperação, da frequência, da promoção, do aproveitamento de estudos e dos conselhos de classe. Em todos estes aspectos, o texto sobre avaliação, refere-se aos estudantes de desenvolvimento típico. Não há referências acerca da possibilidade de diferenciação, em caso de NEE, em cada um dos itens apresentados neste capítulo.

O Título IV “Normas de Convivência/ Direitos e Deveres”, na sessão sobre os Direitos e Deveres do corpo Discente (p. 18), não apresenta o dispositivo de direito do estudante a ter um currículo diferenciado, em caso de necessidade educativa especial, de acordo com a regulamentação da legislação educacional brasileira.

Se a documentação é o modo, por excelência, de registro das práticas, essa condição leva à necessidade de se pensar a relação entre o que acontece no cotidiano da escola e como esta registra, institucionaliza e torna pública estas práticas. Assim, longe de se tratar de uma exigência de ordem burocrática, a atualização e qualificação da documentação escolar é um imperativo para a implantação de uma proposta de diferenciação curricular na perspectiva inclusiva e o protagonismo dos Gestores Pedagógicos, neste processo, é crucial.

#### 4.1.4 Entrevistas

A entrevista semiestruturada contou com um roteiro inicial, mas foi caracterizada pelo caráter informal, tanto na forma de perguntar, como na forma de conduzir a conversa. Teve como objetivo acessar, da forma mais próxima possível, as representações e significados que os sujeitos imprimem às suas ações ou aos seus discursos.

Os discursos organizam e expressam lógicas de pensamento, valores e sentimentos, por isso, ouvir as pessoas e estar atenta às suas formas de expressão é fundamental para a pesquisa; nas palavras de Heloísa Lück;

Como o pensamento se expressa através do discurso, o clima e a cultura organizacional da escola são construídos e sustentados em associação com um discurso que tem o papel de legitimar o pensado, o sentido, o percebido. Nesse processo, criam-se nas escolas lógicas e explicações formuladas em discussões que sustentam as práticas adotadas. É importante reconhecer que o que falamos revela o que pensamos e, pelo discurso, por sua vez, impulsionamos ou cristalizamos nosso pensamento e justificamos nossas ações. Prestar atenção ao discurso presente na escola, analisando e interpretando seus pressupostos, possibilita revelar elementos importantes de modo de ser e de fazer na escola. Esse exercício pode tornar evidentes as reais intenções de ações e desvelar o que está reprimido ou escondido[...]. (LÜCK, 2011, p. 136)

Este tipo de coleta de dados tem, ainda, um propósito específico relacionado à curiosidade do investigador em ouvir os indivíduos, na primeira pessoa, acerca de assuntos em questão, percebendo a sua visão dos fatos, ouvindo as suas histórias e descobrindo os sentimentos que estão por trás das suas ações, que por vezes, não são totalmente acessadas pela observação.

Para Bogdan & Biklen (1994) as questões a investigar, no quadro de uma metodologia qualitativa, não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, devendo estas ser formuladas apenas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade, em contexto natural, não sendo necessário adotar uma estratégia de investigação fortemente estruturada.

Comecei, então, com as entrevistas. Nada como uma boa conversa para nos aproximar das pessoas, porque são elas, na sua prática diária, que materializam o currículo. Tendo o cuidado de lembrar da recomendação de Larrosa, de que, “nossas histórias são distintas conforme a quem as contamos”. (1996, p. 474, citado por Silveira, 2007).

Acredito que na pesquisa social, assim como na vida, a pergunta é tão importante quanto a resposta. De acordo com Silveira (2007, p.132),

Nessa direção surpreende-nos o reiterado hábito de minimizar o registro das perguntas ou o uso da simples menção à “pergunta do roteiro de entrevista”: efetivamente, concebe-se a fala do entrevistador como mero instrumento de extração de verdades e não como um provocador de outras verdades, outras histórias, outras lógicas!

Assim, a entrevista complementa a observação e clarifica ideias, crenças e valores dos sujeitos observados. Esse processo interativo, contudo, será tão mais bem-sucedido quanto mais hábil for o pesquisador ao manter uma postura de diálogo aberta, gentil, atenta e amigável. De acordo com Bogdan & Biklen, (1994, p. 134),

(...) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

No apêndice B, estão organizados os roteiros de entrevista realizadas com as Diretoras; no apêndice C, os roteiros para as entrevistas com as Coordenadoras Pedagógicas e no apêndice D, os roteiros para as entrevistas com as Coordenadoras do Setor de Desenvolvimento Institucional e Humano.

As entrevistas individuais com os membros da Equipe de Gestão foram realizadas no mês de julho, no período de recesso escolar e tiveram a duração aproximada de quarenta minutos cada uma.

A Equipe de Gestão Pedagógica da escola é composta por três níveis diferentes: o da Direção, o da Coordenação Pedagógica e o do Setor de Desenvolvimento Institucional e Humano.

A receptividade e disponibilidade em participar da entrevista foi extremamente positiva. Todos os participantes demonstraram interesse em saber mais sobre a pesquisa e ressaltaram a importância de se conhecer o que as pessoas que compõe a Equipe de Gestão pensam sobre o trabalho com as diferenças na escola.

As entrevistas com as Diretoras<sup>2</sup>, revelaram que há uma percepção de que a escola já trabalha com a perspectiva da diversificação curricular: “*Desde que fundamos a escola sempre nos preocupamos em incluir alunos com dificuldades...*”. (DA).

Revelaram também que há preocupação com a identidade da escola “[...] *temos que preservar a nossa cultura, nossa identidade e ir inovando aos poucos, com muito cuidado*”. (DA)

Uma das entrevistadas revelou sua preocupação com a sustentabilidade financeira da escola frente aos investimentos necessários para esse trabalho (DA). Outra, citou sua incredulidade em uma escola que possa atender a todos: “*Acho que alguns alunos nós nunca vamos conseguir atender*”. (DB).

Em relação à participação do nível estratégico da gestão nas questões da diferenciação curricular e da inclusão, as três Diretoras foram unânimes em afirmar que se sentem muito envolvidas nesse processo - “*O envolvimento da Direção é total*” (DB) - e que uma das principais e mais importantes ações é o atendimento às famílias e aos alunos. Uma citou o apoio à Equipe de Coordenação Pedagógica (DB) e duas citaram a participação nos Conselhos de Classe (DB e DC).

Quanto à pergunta sobre em que aspectos avançar, foram citados a formação de professores, funcionários e estagiários (DC), a melhor organização dos espaços (DC), a necessidade de um maior estudo sobre o tema (DC). Duas Diretoras citaram como importante a comunicação às famílias sobre a posição da escola frente as questões das diferenças, (DB e DC).

As duas profissionais que respondem pelo setor de Desenvolvimento Institucional e Humano, afirmaram que o principal desafio da escola ao trabalhar com as diferenças é construir uma unidade conceitual: “[...] *alinhar e tornar perceptível a política de inclusão e validar*”. (DH).

---

<sup>2</sup> Doravante, as Diretoras serão nomeadas no texto, na citação das falas da entrevista, de acordo com a seguinte simbologia: Diretora A (DA), Diretora B (DB) e Diretora C (DC).

As Coordenadoras do Setor de Desenvolvimento Institucional e de Humano serão denominadas como: (DI) e (DH), respectivamente.

Citaram a necessidade de trabalhar com a Direção no sentido de que “[...] *a diversidade é um valor e não uma ameaça a qualidade da escola*”. (DI)

“[...] *há necessidade do desenvolvimento de processos institucionais, de planejamento e atribuições bem definidas para poder levar adiante o projeto de inclusão de todos os alunos*”. (DH)

Uma das funções desse setor é destacada por uma das entrevistadas como: “*O nosso papel também é o de ajudar no diálogo e na problematização das questões de inovação e também de inclusão com a Direção*”. (DI).

“*A comunicação, interna e externa, é um elemento a ser melhorado*”. (DH).

Foram entrevistadas sete Coordenadoras Pedagógicas<sup>3</sup>, sendo uma delas a Coordenadora Geral da escola.

Em relação à questão sobre os desafios da escola frente ao atendimento às diferenças, seis entrevistadas citaram a necessidade de uma política institucional clara e definida. Uma referiu a prioridade no trabalho de sensibilização dos professores.

Sobre como avaliam sua atuação como gestoras do processo curricular na escola, todas as Coordenadoras enfatizaram o sentimento de insegurança em relação à tomada de decisão referente às questões da diferenciação curricular.

“*Me sinto insegura, às vezes, para tomar decisões porque, na verdade a gente não sabe bem o que a Direção quer, se quer abraçar mesmo a causa ou se tem receio de que a escola fique rotulada, na comunidade, como sendo uma escola fraca*”. (C3).

“*Não é uma questão de se acreditar, acho que todas nós acreditamos que a inclusão na escola é possível, é uma questão de poder fazer [...] ainda lidamos com famílias que querem saber os resultados do ENEM e do vestibular, a Direção também está preocupada com esses resultados, [...]então, às vezes a gente não tem certeza se está fazendo o correto [...]*”. (C2)

“*Eu percebo que a gente quer muito avançar, mas bancar as decisões ainda é complicado, não temos segurança em relação à posição da Direção*”. (C1)

“*Era para ser uma coisa natural, mas não é. É um processo muito complicado[...] envolve muitas variáveis [...] eu tento sempre me posicionar, mas às vezes a gente tem que saber até onde ir[...] aqui é uma escola privada. Não dá para ser ingênua e achar que a inclusão é uma coisa fácil, e onde as questões financeiras e de mercado não pesam nas decisões[...]*”. (C7)

“*Acredito na possibilidade desse trabalho, mas temos que ter apoio*”. (C5)

---

<sup>3</sup> As Coordenadoras Pedagógicas serão nomeadas no texto, na citação das falas da entrevista, de acordo com a seguinte simbologia: Coordenadora 1 (C1), Coordenadora 2 (C2), Coordenadora 3 (C3), Coordenadora 4 (C4), Coordenadora 5 (C5), Coordenadora 6 (C6), Coordenadora 7 (C7).

*“A gente trabalha para que a Direção entenda que considerar as diferenças na escola é uma força da instituição”.* (C4)

*“[...] as respostas nem sempre são as mesmas, depende da situação. É que em alguns casos, a Coordenação tem autonomia, em outros não. As tomadas de decisão, em relação as questões de inclusão, ainda são bem difíceis[...]”.* (C6)

Quanto as ações de Gestão que poderiam ajudar nesse processo, foram citadas:

*“[...] a implantação de uma política institucional clara, um planejamento, investimento financeiro e formação continuada de professores”.* (C5)

*“[...] definição de um perfil de professor para trabalhar com essa nova perspectiva, a Direção poderia ouvir mais a Coordenação para definir as prioridades e investimentos.”* (C6)

*“[...] o mais importante, para mim é ter clareza sobre o conceito de diversidade, para a equipe gestora. Somente a partir disso é que podemos pensar em ações”.* (C3)

*“[...] o professor para trabalhar nesse novo paradigma tem que estar disposto e acreditar. Por isso os critérios de admissão e até de desligamento devem levar em conta a forma com que o profissional lida com as questões das diferenças no seu dia a dia, na sala de aula”.* (C7)

*“Os investimentos, as obras na escola, muitas vezes são feitas sem uma consulta à equipe pedagógica, sem perguntar o que é mais necessário em termos de atendimento aos alunos[...]”.* (C4)

*“[...] fazer um planejamento, a gente tem que saber onde se quer chegar[...]”.* (C1)

*“ Eu acredito que o trabalho com a diversidade é muito complexo; nós teríamos que ter tempo para discutir mais, com mais profundidade com a Direção e entre nós também e, depois montar um projeto, com metas e prazos[...]”.* (C2)

Com relação à questão sobre onde a instituição poderia avançar, as entrevistadas colocam:

*“[...] o alinhamento conceitual da equipe gestora”.* (C3)

*“[...] a organização dos documentos da escola (Regimento Escolar e PPP, onde a política de respeito à diversidade esteja explícita) [...]”.* (C7)

*“[...] o programa de formação continuada de professores”.* (C5)

*“[...] as mudanças na avaliação para que esta se torne mais formativa e menos excludente[...]”.* (C2)

*“[...] a escola poderia investir mais, tanto em recursos materiais quanto em recursos humanos[...]”.* (C1)

*“[...] acho que a gente poderia estudar mais, porque só conhecendo bem a realidade dos nossos alunos e que vamos poder pensar de que forma ajudar, mais efetivamente[...] então acho que o caminho é investir na formação de professores[...]”. (C4)*

*“ [...] antes a escola podia optar entre ter ou não ter atendimento especializado para os alunos com necessidades especiais, hoje não. Pela lei temos que atender a todos, então eu acho que poderíamos avançar se a Direção tivesse mais clareza sobre a proposta de inclusão[...] ainda sinto isso muito confuso, o que podemos e o que não podemos fazer[...]”. (C6)*

De uma forma geral, percebe-se que há uma demanda importante em relação à definição de uma política institucional sobre a proposta de trabalho com a diversidade na escola. Essa demanda aparece claramente nas falas das Coordenadoras Pedagógicas. Para a Direção essa parece não ser uma prioridade, pois os discursos apontam para a percepção de que “ *já se trabalha assim desde a fundação da escola*”. (D1)

Neste ponto, percebo uma diferença na forma como as Diretoras e as Coordenadoras Pedagógicas e também as Coordenadoras do Setor de Desenvolvimento Institucional e de Desenvolvimento Humano enxergam a questão do trabalho com a diversidade na escola: para o primeiro grupo parece ser uma tarefa mais simples e já realizada na escola, para os dois outros segmentos, ao contrário, as falas revelam uma grande inquietação e preocupação com a falta de diretrizes institucionais que balizem o trabalho.

Talvez esse seja um ponto de tensão importante entre os níveis de Gestão de Direção e Coordenação Pedagógica. Levanto a hipótese de ser este elemento um fator de entrave no desenvolvimento do processo de diferenciação curricular na escola em questão.

A ambiguidade entre querer ter uma escola bem posicionada em avaliações externas e com uma imagem ligada ao desenvolvimento de capacidades que atendam às exigências de um mercado competitivo e, ao mesmo tempo, acolher as diferenças e abolir os padrões de aprendizagem, torna-se um conflito conceitual e paradigmático.

Nas falas das Coordenadoras Pedagógicas, a opção pelo trabalho com a diferenciação curricular, é referida como podendo ser um ponto forte da escola.

Deparo-me, na análise das entrevistas, com uma realidade já observada e agora colocada em discurso, explicitada. Há, na escola em questão, um movimento de forças que se contrapõe e se inter-relacionam: o da manutenção de um modelo de aprendizagem e de organização curricular e outro de diferenciação e inclusão.

A política institucional, passa assim por conflitos e contradições, por disputas de significados e por uma tentativa de construção de um novo paradigma.

Segundo Heloísa Lück, uma das características identificadas como responsáveis pela qualidade do ensino, é o alinhamento de princípios e objetivos educacionais por parte dos gestores.

[...] é reconhecido como ensino de qualidade aquele que se assenta não sobre conhecimentos formais estanques, e sim sobre saberes socialmente valorizados e necessários para o enfrentamento dos desafios de desenvolvimento pessoal e social dos alunos, mediante ampliação de seu universo cultural, que, por consequência, deve fazer parte da escola.

Mais ainda, conforme proposto pela UNESCO, a educação necessária para o século XXI deve assentar-se sobre princípios educacionais associados à educação contínua e permanente, em que o aluno seja levado a aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS, 1999), processos que demandam ambientes de intensa relação humana e social, grande dinâmica interpessoal e muita atividade pedagógica, todos esses processos existentes na escola, porém nem sempre voltados para a formação pretendida e com a vibração necessária para tal fim. (LÜCK, 2011, p.41)

## 4.2 Considerações éticas

Os objetivos do presente estudo repousam em uma posição ética, definida a favor do direito de todos os alunos à uma educação de qualidade.

A finalidade de um sistema educativo na democracia deve abordar o pleno sentido deste termo e enfrentar seus princípios com todas as consequências. Quando, neste momento, os ventos neoliberais sopram por todos os lados, esquecendo que os autênticos protagonistas e beneficiários do progresso devem ser as pessoas, é uma burla ouvir falar de liberdade na democracia sem saber que, sem justiça e igualdade, não pode haver liberdade. Não se pode ser livre com desigualdade; exercer a liberdade só é possível com equidade. O currículo escolar precisa oferecer os meios para possibilitar a análise crítica e construtiva de nossa sociedade que facilite o conhecimento real da situação mundial, criando uma consciência de compromisso ativo diante das desigualdades e possibilitando os instrumentos para a intervenção na transformação social. (ZABALA, 2002, p.53).

Se o respeito à diversidade humana é a base de uma educação democrática, o respeito aos diferentes tempos e modos de aprendizagem de nossos alunos deveria ser a base de qualquer projeto político-pedagógico responsável.

Vivemos agora numa era em que estamos começando a perceber que não há uma única racionalidade, mas que há muitas - uma era que poderíamos chamar de pós-moderna ou pós-colonial. [...] Hoje, a questão mais importante é como podemos reagir responsabilmente ao que e a quem é outro, e como podemos viver pacificamente com o que e com quem é outro. (BIESTA, 2013, p.31).

As considerações éticas relativas a um projeto de pesquisa, referem-se à fundamental

importância do respeito pelo outro e pela sua individualidade. “Os sujeitos devem ser tratados respeitosamente e de modo a obter a sua cooperação na investigação”. (Bogdan & Biklen (1994, p. 77).

Na presente pesquisa, esta preocupação iniciou com uma conversa informal com as Diretoras e Coordenadoras Pedagógicas da escola, explicitando o tema a ser investigado e sua importância, bem como os procedimentos metodológicos a serem desenvolvidos. Após, elaborei um termo de consentimento (Apêndice E) para formalizar essa intenção.

A respeito da particularidade deste tipo de investigação qualitativa, Bogdan & Biklen. (1994, p. 76) acrescentam ainda que:

[...] na investigação qualitativa a relação é continuada; desenvolve-se ao longo do tempo. Conduzir investigação qualitativa assemelha-se mais a um estabelecimento de uma amizade do que de um contrato. Os sujeitos têm uma palavra a dizer no tocante à regulação da relação, tomando decisões constantes relativamente à sua participação.

As construções resultantes desta pesquisa, serão entregues à instituição colaboradora, na forma de um documento escrito e de uma apresentação, com o objetivo de contribuir com subsídios para que a escola possa construir suas diretrizes de diferenciação curricular.

## 5 MARCO REFERENCIAL PARA A CONSTRUÇÃO DE DIRETRIZES INSTITUCIONAIS

*“Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem, lutar pela diferença sempre que a igualdade nos descaracterize”.*

*Boaventura de Souza Santos*

Este capítulo buscará propor eixos temáticos que possam ser utilizados como base para a elaboração de diretrizes institucionais referentes à diferenciação curricular na perspectiva inclusiva, destacando o seu caráter organizativo e balizador das ações da gestão educacional.

Talvez a etapa mais delicada, contudo essencial para o avanço do trabalho com a perspectiva da diversidade na escola, seja a elaboração de diretrizes institucionais. A etapa é delicada porque envolve o compartilhamento de ideias acerca da importância e da necessidade de uma unidade conceitual e de prática institucional; envolve diálogo, estudo, aceite de limitações e dúvidas; envolve encarar nossos medos e desacomodar as nossas certezas; coragem de propor e de se expor, de assumir publicamente uma posição e trabalhar de forma colaborativa para atingir os objetivos propostos.

A organização de diretrizes tem como finalidade contribuir na construção de uma política institucional voltada para o atendimento da diversidade e para a inclusão na escola de Educação Básica, de modo que todos os alunos tenham acesso a condições adequadas de aprendizagem e participação nas atividades da escola.

Estas diretrizes podem contribuir para:

- tornar clara a política institucional acerca da educação *na* e *para* a diversidade, incluindo a educação inclusiva.
- orientar a equipe gestora para a tomada de decisões estratégicas;
- adequar o currículo escolar à perspectiva da diversidade e da inclusão. Isso significa rever questões de conteúdos curriculares, intervenções pedagógicas, avaliação, recursos didáticos e temporalidades diferenciadas;
- melhorar as condições físicas e os recursos do ambiente escolar para que este possa ser um ambiente acolhedor e acessível para todos.

Segundo Mantoan,

As escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendam a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado

nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda comunidade escolar - sem tensões, competições, com espírito solidário e participativo. (MANTOAN, 2015, p.67)

Começar pequeno, começar por partes, engajar as pessoas, sensibilizar...Muitas vezes, grandes mudanças iniciam com microrrevoluções; estas, vão tomando forma e influenciando pessoas e estruturas ao seu redor; vão expandindo fronteiras e alargando perspectivas.

Não se pode esperar até ter as condições ideais para a implementação de um projeto curricular comprometido com a diversidade. As mudanças, nesse sentido, acontecem a partir da consciência e do compromisso dos educadores, e vão tomando forma e se configurando nas práticas diárias, na resolução de problemas e desafios.

O trabalho do gestor, como organizador das diretrizes institucionais para as práticas de ensino e aprendizagem, deve, necessariamente, incorporar essa dimensão de complexidade e flexibilidade, bem como a compreensão da riqueza da diversidade humana como um valor a ser respeitado e garantido no dia a dia, desde os pequenos gestos até as grandes decisões.

O melhor que podemos fazer é criar ambientes para os indivíduos nos quais caiba a esperança de obter experiências de aprendizagem. A tarefa de quem planeja o currículo consiste em estabelecer a estrutura fundamental de um ambiente no qual os que aprendem possam ter experiências de aprendizagem. (BEAUCHAMP, 1981, p.144, citado por SACRISTÁN, 1998, p.203)

Primeiramente, cabe esclarecer que diretrizes não são receitas; são indicativos para a prática. Indicativos que visam a unidade conceitual e procedimental da instituição acerca de um tema. São sempre fruto de uma reflexão e construção coletiva e estão constantemente sujeitas a revisões críticas.

De acordo com Sacristán (1998), as estratégias para impulsionar as micropolíticas de inovação, são de várias estaturas e âmbitos: vão desde a organização de um acervo bibliográfico pertinente ao tema da diversidade, a formação continuada de professores, o compartilhamento de experiências até a divulgação de projetos inovadores que estão acontecendo mundo afora. Sob a perspectiva do autor, as estratégias de inovação são muito variadas. Cabe a escola avaliar quais as mais urgentes e pertinentes ao seu contexto e partir para a implementação, não como evento ou medida pontual, mas como uma verdadeira política institucional.

A diferenciação curricular é uma característica das escolas que se preocupam com a educação inclusiva enquanto educação para todos e não apenas para os alunos “diagnosticados” com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Prever e prover mecanismos de apoio aos alunos que, em seu processo de aprendizagem demonstrarem maiores dificuldades de acompanhar o percurso de seus pares, deve ser um dos objetivos primeiros do planejamento da gestão. Defender a convivência de um currículo comum e compreensivo para a formação de todos os cidadãos não pode

supor de modo algum impor a lógica didática da homogeneidade de ritmos, estratégias e experiências educativas para todos e cada um dos alunos/as. (...) Assim, a igualdade de oportunidades de um currículo comum na escola compreensiva obrigatória não é mais do que um princípio e um objetivo necessário numa sociedade democrática. Sua realização é um evidente e complexo desafio que requer flexibilidade, diversidade e pluralidade metodológica e organizativa. (SACRISTÁN, 1998, p.23)

As diretrizes para a gestão curricular pressupõe clareza em relação à filosofia da escola, as ideias sobre o ensino, a aprendizagem e a convivência democrática pois, segundo Perrenoud (2001, p.65) “ [...] **a fonte das desigualdades não se encontra apenas nas diferenças entre as crianças, mas também no *status* conferido pela escola a essas diferenças e no tratamento que ela lhes reserva**”. (grifo meu)

## 5.1 Eixos temáticos para o trabalho com a diversidade na perspectiva inclusiva

A escolha destes eixos temáticos deve-se às demandas que emergiram nas falas das entrevistas, nos aspectos observados nas reuniões da equipe gestora e na análise documental da instituição.

### 5.1.1 Adequações curriculares

As adequações curriculares referem-se às medidas de ajuste do currículo em geral e àquelas, mais específicas, que resultam em adaptações individualizadas. Essas ações visam a flexibilizar o currículo para que ele possa ser desenvolvido na sala de aula e atender às necessidades especiais de alguns alunos. As adequações curriculares no nível do projeto pedagógico devem focalizar, principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio. Elas devem propiciar condições estruturais para que possam ocorrer em nível de sala de aula e em nível individual, caso seja necessária uma programação específica para o aluno. Essas medidas podem se concretizar das seguintes formas na escola:

- definição dos valores e objetivos gerais da instituição levando em conta a diversidade dos alunos;
- flexibilização dos procedimentos pedagógicos e a avaliação, levando em conta a diversidade dos alunos;
- incremento da diversificação de técnicas, procedimentos e estratégias de ensino, para que o processo de ensino e aprendizagem atenda às características, potencialidades e capacidades dos alunos;

- elaboração de documentos informativos mais completos e elucidativos sobre o processo de aprendizagem dos alunos;
- priorização, flexibilização, adequação e eliminação de objetivos específicos, para atender às diferenças individuais.

De acordo com as orientações do MEC,

As adequações curriculares são medidas pedagógicas adotadas em diversos âmbitos: no nível do projeto pedagógico da escola, da sala de aula, das atividades e, somente quando absolutamente necessário, aplicam-se ao aluno individualmente. Visam ao atendimento das dificuldades de aprendizagem e das necessidades educacionais especiais dos educandos e ao favorecimento de sua escolarização. Consideram os critérios de competência acadêmica dos alunos, tendo como referência o currículo regular e buscam maximizar as suas potencialidades, sem ignorar ou sublevar as limitações que apresentam e suas necessidades educacionais especiais. Essas medidas adaptativas focalizam a diversidade da população escolar e pressupõem que o tratamento diferenciado pode significar, para os alunos que necessitam, igualdade de oportunidades educacionais. Desse modo, buscam promover maior eficácia educativa, na perspectiva da escola para todos. (MEC, 2006, p. 81)

Tendo a perspectiva de que todos os alunos têm direito de acesso ao currículo proposto para o ano/etapa, a escola deve desenvolver, da melhor forma possível, estratégias de diferenciação e acessibilidade a esse currículo, pois não basta estar na escola, é preciso aprender na escola.

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas da escola por qualquer razão. Isso se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas àquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais. (MITTLER, 2003, p.16)

O que é pensado como experiência formativa ou conteúdo informativo, pode e deve ser disponibilizado para todos os alunos, não apenas para aqueles que a escola julga competentes ou capazes de apropriarem-se deles. Este é um princípio de direito assegurado, no Brasil, e na maioria dos países membros da UNESCO, como fundamental para qualquer pessoa.

A diferenciação curricular acontece quando se trabalha na ótica não homogeneizadora do currículo, sempre que a escola considera que cada sujeito aprende de uma forma, no tempo e no seu modo particular. Contudo, é importante que alunos da mesma turma possam compartilhar experiências e atividades, que possam participar junto aos seus colegas das vivências do grupo, combinações e construções coletivas. Dessa forma, pode-se contemplar

momentos de grupo e momentos individuais, em que as solicitações e intervenções podem ser diferentes.

Segundo Gimeno Sacristán,

A ideia de justiça como equidade - salvaguardando o currículo mínimo comum - exige o princípio da diversificação curricular e de métodos nas aulas e nas escolas, evitando a segregação definitiva que implica a criação de ramos ou de estabelecimentos diferenciados de cada curso ou etapa de ensino obrigatório. [...] Por isso, são sempre necessárias a diversidade pedagógica e a pedagogia que funcione, simultaneamente, como níveis diferentes.

São exigências que reclamam modelos de organização escolar e métodos mais complexos, assim como uma mentalidade apropriada dos professores. Compaginar a recuperação dos desfavorecidos com o progresso dos demais pode chegar a requerer vias curriculares paralelas para os que têm um déficit mais profundo e, em geral, certas estratégias pedagógicas que permitem a cada um desenvolver as possibilidades que tem. Fórmulas, todas elas, que devem ser articuladas dentro da mesma instituição escolar. (2002, p. 256).

Neste sentido, a escola deve trabalhar na perspectiva dialética da individualização e da socialização dos currículos, para que todos tenham acesso ao acervo cultural da sociedade, de acordo com as suas possibilidades.

De acordo com Coll (2007), as adequações curriculares poderão variar em intensidade e forma dependendo das necessidades de cada aluno e terão o currículo da série como base e referência. Essa premissa aproxima mais do que afasta a possibilidade de se trabalhar com as convergências e divergências dos tempos, estilos e necessidades especiais de aprendizagem.

### 5.1.2 Aprendizagens socioafetivas, interação e trabalho cooperativo

A diferenciação curricular na perspectiva inclusiva parte da premissa que se aprende mais e melhor interagindo e cooperando com outras pessoas.

A diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e actuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das atividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. (SANCHES, 2005, p.133)

Trabalhar com excelência os objetivos do currículo acadêmico, em uma boa escola que seja boa para todos os alunos, implica também um trabalho de excelência com as questões socioafetivas, colaborativas e cooperativas.

Aprender a conviver é uma das aprendizagens mais necessárias e importantes a ser desenvolvida na escola. Como objetivo amplo, ele deve ser cuidadosamente planejado para atingir a todos os alunos e professores, nas diferentes faixas etárias e níveis de ensino.

Nosso século vive uma triste realidade de discriminação, intolerância e violência generalizadas e aquelas pessoas consideradas “diferentes”, por variadas características e origens, são as mais vulneráveis. Cabe à escola, o compromisso de contribuir para mudar esse quadro; ainda que limitada, a ação da escola na formação das novas gerações é de fundamental importância para se construir uma cultura menos discriminatória, mais respeitosa e humana.

O trabalho com a perspectiva da diversidade na escola é, pois, um excelente caminho para que se vivencie experiências de convivência solidária e colaborativa. Começando pelo acolhimento e integração de todos os alunos; tanto no início do ano letivo, quanto ao longo deste; fazer com que todos se sintam bem-vindos, acolhidos e efetivos membros de um grupo é a primeira ação a ser realizada. Não caberia aqui discorrer acerca da importância do acolhimento e do sentimento de valorização e pertença para o sucesso das aprendizagens, o que cabe é, tão somente, lembrar o lugar de importância desses aspectos e a necessidade de se trabalhar de forma intencional com essas aprendizagens como tendo valor em si, e não apenas servindo de meio para outras aprendizagens.

Dentre as características identificadas como responsáveis pela qualidade do ensino, Lück destaca a que refere à percepção de valorização pelos alunos:

A valorização dos alunos ocorre na medida em que sejam reconhecidos como pessoas, com suas diferenças individuais que não apenas são aceitas, mas também são reconhecidas por apresentar demandas por variações metodológicas e de ritmo de ensino, assim como variações capazes de promover a manutenção de sua motivação para aprender. Essa valorização está associada ao desenvolvimento de uma autoimagem positiva pelo aluno, que deve ser o sentido da educação[...] Sentem-se felizes porque sentem que são respeitados, que os adultos se interessam por eles e que as experiências educacionais em que são envolvidos são significativas para o seu desenvolvimento pessoal. (LÜCK, 2011, p.156)

Na obra: “*Gestão do processo de aprendizagem pelo professor*”, Heloísa Lück explicita algumas ações básicas que, apesar de muito simples, ao serem realizadas pelo professor, normalmente produzem resultados positivos nas aprendizagens de todos os alunos e, em especial nos alunos com NEEs. São elas:

- . dirigir-se ao aluno pelo nome, o que leva a conhecer todos os alunos em sua identidade pessoal [...].
- . criar oportunidades para que todos os alunos se expressem, façam perguntas, apresentem sua perspectiva e suas dúvidas sobre o que se está tratando.
- . integrar em atividades coletivas os alunos que muitas vezes ficam isolados.

- . dirigir-se aos alunos olhando nos olhos e procurando olhar para todos eles.
- . conhecer os interesses dos alunos.
- . estabelecer contato com os alunos que tendem a ficar mais isolados. (LÜCK, 2014, p.98).

A qualidade das relações interpessoais na escola condiciona, estrutura e dá forma ao currículo. A percepção de acolhimento, de valorização e de afeto são elementos facilmente identificáveis nas relações que promovem aprendizagens significativas.

Ninguém aprende sozinho, é na interação e no convívio que aprendemos e que nos tornamos humanos; assim, privilegiar na escola o trabalho cooperativo e a interação entre os alunos é premissa básica para uma educação efetiva. A aprendizagem com os colegas, quando organizada e orientada no sentido de colaboração e compartilhamento, pode se constituir em uma poderosa estratégia para o trabalho com a diversidade dos alunos. O trabalho cooperativo e a interação entre os alunos são aspectos de extrema importância a serem considerados; Sanches (2005) enfatiza-os como estratégias fundamentais para o trabalho com a diversidade na escola.

Estudos contemporâneos, conforme Sanches (2005), apontam a grande potencialidade das interações entre pares, muito além daquilo que Vygotsky preconizava; as conquistas não se dão somente no domínio cognitivo, mas também na socialização, na modificação das atitudes e nas relações socioafetivas.

A organização do trabalho em pequenos grupos auxilia a integração, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos.

A organização do trabalho em pequenos grupos, com a co-responsabilização de todos os seus elementos e com a diversidade das tarefas e dos materiais a utilizar, pode ser construído o clima favorável ao desenvolvimento da igualdade de oportunidades para todos e para cada um dentro do grupo. (SANCHES, 2005, p.134).

As atividades de trabalho em grupo, contribuem com o desenvolvimento de habilidades sociais e afetivas de todos os alunos, pois envolvem aprendizagens fundamentais para a vida em sociedade, como: a participação, a responsabilidade, a troca de ideias e experiências, o diálogo e a tolerância às frustrações, dentre tantas outras. Portanto, quando o professor propõe um trabalho em grupo, ele promove um enorme leque de aprendizagens que contribuem na construção de competências e habilidades sociais.

Para isso, não pode o professor incorrer no equívoco de, para “organizar” o trabalho, ele mesmo dividir as atribuições e responsabilidades; pois, ao fazer isso, perde-se uma imensa possibilidade dos alunos aprenderem a fazer escolhas, a organizar o trabalho coletivo, a

negociar os papéis no grupo. Assim, é fundamental que o professor dê espaço e auxilie os alunos a se organizarem, não fazendo por eles o que eles mesmos podem e devem aprender a fazer.

### 5.1.3 Avaliação formativa

Na perspectiva de uma educação voltada para o respeito aos tempos e modos de aprendizagem de cada um dos alunos, é importante que a escola possa adequar seus procedimentos, técnicas, instrumentos e critérios de avaliação.

Quando tratamos de alunos com dificuldades ou NEE então, essa adequação da avaliação torna-se ainda mais delicada, personalizada e urgente. Nas palavras de Jussara Hoffmann:

Inclusão pode representar exclusão sempre que a avaliação for para classificar e não para promover; sempre que as decisões levarem em conta parâmetros comparativos, e não as condições próprias de cada aluno e o princípio de favorecer-lhe oportunidade máxima de aprendizagem, de inserção na sociedade, em igualdade de condições educativas. (HOFFMANN, 2008a, p.34)

Muitas vezes, segundo Hoffmann (2008), a avaliação na escola exerce um papel mais burocrático do que educativo, isto é, tem a função de classificar, prestar contas aos pais, aprovar ou reprovar o aluno, muito mais do que acompanhar o seu desenvolvimento ou prover meios alternativos para que as aprendizagens efetivamente se concretizem.

A autora sugere algumas estratégias que poderão auxiliar a diferenciação da avaliação, são elas:

- a organização de espaços e tempos para que os alunos e professores se conheçam e possam conversar sobre a escola que desejam;
- a proposição de tarefas ou situações com a intenção de obter respostas e comentários diferentes dos alunos em diferentes tempos; como por exemplo, ler diversos livros e discuti-los entre si;
- a elaboração de atividades com variados graus de dificuldade que tenham como foco contemplar as necessidades e os interesses individuais;
- a valorização das diversas formas de expressão, como música, fotografia, poesia, teatro, exposição oral, entre outras, explorando ao máximo um mesmo objeto do conhecimento ou tema;
- a realização de apontamentos que viabilizem acompanhar, intervir e promover oportunidades de aprendizagem a cada um sem perder a atenção do grupo. (HOFFMANN, 2008b, p. 80)

A avaliação formativa é um processo contínuo, onde os aspectos qualitativos devem ser preponderantes e devem servir de base para a realização de um planejamento pedagógico mais adequado e compatível com as necessidades do aluno.

A decisão sobre os critérios de avaliação e os relatórios das aprendizagens (registros) deverão ser adequados às características e necessidades especiais do aluno, sendo este um trabalho cooperativo entre o professor responsável, o coordenador pedagógico e o professor do AEE.

#### 5.1.4 Formação continuada de professores

A educação comprometida com a aprendizagem de todos os alunos, tem na atuação dos professores um dos seus maiores desafios, visto que a maioria dos docentes foi formada no paradigma tradicional da homogeneidade e da objetividade.

A educação contemporânea, na e para a diversidade, exige novas aptidões docentes e para isso é imperiosa a elaboração de um programa de formação continuada. Assim, não basta ao professor ter o domínio de sua área de conhecimento, de metodologias e práticas pedagógicas alternativas, uma vez que a atividade docente envolve muito mais do que ensinar. Segundo Mauri (2002), citado por Duk no documento do MEC: *Educar na Diversidade* (2006), essas novas capacidades se referem a:

- aquisição e desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a sua prática pedagógica: o professor deve ser capaz de inovar cotidianamente a partir de sua experiência de sala de aula, com o objetivo de aperfeiçoar e desenvolver sua prática de ensino mediante processos de reflexão e pesquisa da própria ação;
- desenvolvimento da habilidade para trabalhar em equipe com outros docentes e profissionais: o trabalho colaborativo visa a elaboração de um projeto educacional conjunto que assegure coerência e continuidade à ação educacional;
- reconstrução crítica do papel da educação na nova sociedade do conhecimento e da informação.[...].

Desta forma, o programa de formação continuada de professores tem um papel fundamental para a implementação, desenvolvimento e ampliação da perspectiva da diversidade e da inclusão na escola. Ele requer espaços reservados no calendário escolar, tanto para assessoria individual do professor com a equipe pedagógica, quanto para reuniões coletivas que envolvam reflexões sobre a prática pedagógica, estudos teóricos, estudos de caso, compartilhamento de ideias e experiência, planejamento de projetos, intervenções e avaliações coletivas. O referido incentivo pode constituir-se desde a organização alternativa de horários, a renovação constante da bibliografia destinada a esta formação, até o apoio financeiro. Envolve

ainda, incentivo à divulgação e participação em cursos e eventos da área, dentro e fora do ambiente da instituição.

Perrenoud (2001), esclarece:

E a metacognição, a gestão mental, as oficinas lógicas, o desenvolvimento instrumental, o tratamento do erro, a aprendizagem da abstração, as neurociências? E as didáticas disciplinares de ponta? Não as esqueci. Apenas optei por não recorrer a essas questões que estão na moda. Não as coloco todas no mesmo saco, há “poções mágicas”, **mas também há avanços reais**. Mesmo neste último caso, o principal problema continua sendo: quem vai colocar em prática essas magníficas idéias? Os professores, é claro. Será suficiente informá-los, formá-los, proporcionar-lhes guias e ferramentas? (2001, p. 209, grifo meu)

A formação continuada de professores deverá ter como meta a *profissionalização*, no sentido atribuído pelo autor, ou seja,

[...] o acesso a uma forma de autonomia e de responsabilidade individuais e coletivas, baseadas em uma especialização [...]. A profissionalização suscita o problema da formação inicial e contínua dos professores, da autoridade e do papel dos enquadres, do status e da gestão dos estabelecimentos, da avaliação dos professores e muitos outros [...] (PERRENOUD, 2001, p. 209)

O protagonismo dos professores é, sem dúvida, um elemento que deve ser sempre considerado ao se trabalhar com as questões do currículo na escola, pois qualquer mudança na escola, passa, invariavelmente por eles; contudo, os gestores pedagógicos também têm um papel importantíssimo neste trabalho: papel de liderança, de organização, de proposição de inovações e de apoio.

### 5.1.5 Acessibilidade e recursos

É necessário que se invista na remoção de barreiras físicas, instrumentais e também atitudinais que possam impedir a plena participação dos alunos nas atividades escolares.

Em relação às barreiras físicas, a escola deverá, o quanto antes possível, atender aos quesitos de acessibilidade nos seus diferentes espaços. Quanto à estrutura física, a escola em questão, já conta com elevador, rampas de acesso e banheiro adaptado. Necessita investir em mais rampas de acesso (para algumas salas e laboratórios), corrimãos, piso tátil e algumas peças de mobiliário adaptado.

Para os alunos com necessidades educativas especiais, a escola poderá adaptar uma sala já existente, no andar térreo, para uma sala de recursos multifuncionais, que atenderá alunos individual ou coletivamente, no turno inverso ao regular de aula. A professora responsável por

esse atendimento deverá ter formação específica em educação especial. A implantação da sala de recursos deverá seguir as orientações da Norma Técnica do MEC (2010)<sup>4</sup>.

Os recursos pedagógicos também devem ser ampliados. A escola poderá adquirir os materiais didático-pedagógicos adequados ao trabalho com alunos que deles possam se beneficiar, sempre que houver necessidade. Entre esses, a título de exemplo, podem ser citados: livros e textos em Braille, regletes, computadores adaptados, etc.

Quanto à acessibilidade às atividades extraclasse, como saídas de campo, por exemplo, a escola poderá prover meio de transporte adequado, assistente/acompanhante individual, intérprete, leitor e/ou outros recursos que se fizerem necessários, para que o aluno possa desfrutar da atividade proposta e dos conhecimentos que ela proporcionará, em condição de igualdade com os outros alunos.

Outro aspecto fundamental no que se refere à acessibilidade é a formação de uma atitude acessível por parte de todos os profissionais da escola. Saber como auxiliar um aluno cego a se locomover pelo pátio da escola, ou fornecer informações sobre uma saída de campo para um aluno com deficiência cognitiva, são exemplos simples que requerem a formação de pessoal para uma atitude acolhedora e inclusiva. Desta forma, a postura de cada membro da comunidade escolar pode contribuir, de forma importante, para a afirmação e institucionalização de uma cultura solidária, aberta à diversidade na escola.

Muitas vezes esse aspecto atitudinal da acessibilidade é pouco considerado, contudo ele é fundamental, pois de pouco adiantaria a escola dispor de todo um aparato físico adequado, se não houvesse pessoas preparadas para auxiliar e orientar os alunos em sua utilização, em seu deslocamento, em suas necessidades de informação. Assim, o princípio da formação de pessoal intercomunica-se diretamente com o da acessibilidade.

#### 5.1.6 Comunicação interna e externa

A comunicação interna e externa é de fundamental importância na escola; através dela poderá se ampliar as informações acerca do valor do trabalho com a perspectiva da diversidade, possibilitar a troca de experiências, esclarecer dúvidas e compartilhar projetos.

---

<sup>4</sup> NOTA TÉCNICA Nº 11 / 2010 / MEC / SEESP / GAB Data: 07 de maio de 2010 Assunto: Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais.

Um documento fundamental para formalização da comunicação da escola com a família do aluno, acerca da diferenciação curricular, pode ser a “Ficha de comunicação à família referente ao Atendimento às Necessidades Educativas Especiais (NEEs)”, apresentada no Apêndice F.

Tanto os profissionais da escola, quanto os pais e a comunidade em geral, deverão estar informados sobre a política inclusiva da instituição e seus desdobramentos no cotidiano da escola.

Algumas estratégias poderão ser utilizadas: reuniões gerais com toda comunidade escolar; reuniões por segmento de ensino; reuniões periódicas individuais com os pais de alunos com NEEs; participação da escola, com relato de experiências, em eventos de educação e responsabilidade social; seminários formativos internos e externos; publicações de artigos sobre projetos e experiências de diferenciação curricular.

#### 5.1.7 Redes de colaboração

A escola é composta por diferentes atores sociais: alunos, professores, pais, funcionários, estagiários, prestadores de serviços, profissionais de apoio e instituições da comunidade, estes todos devem estar conectados a uma rede de colaboração.

O componente que envolve redes de relacionamento e colaboração, deve levar em consideração as possibilidades de apoios internos e externos à instituição.

No âmbito interno, a escola pode desenvolver projetos de trabalho envolvendo alunos e professores de diferentes segmentos de ensino, e de diferentes faixas etárias, pode engajar funcionários em atividades colaborativas com os alunos, pode proporcionar momentos de troca de experiências entre os professores e assim, ir aos poucos, criando uma cultura de colaboração.

A escola também pode estabelecer conexões com elementos externos, com instituições da comunidade para firmar parcerias de trabalho, sempre no intuito de enriquecer as experiências pedagógicas e qualificar o atendimento aos alunos.

Quando o aluno tiver acompanhamento de profissionais especializados fora do ambiente escolar, a equipe pedagógica poderá solicitar encontro com os mesmos com o objetivo de compartilhar informações sobre o aluno para melhor atendê-lo em suas necessidades específicas.

A educação de uma criança ou de um jovem é tarefa que pode e deve ser compartilhada entre pais, escola e comunidade em geral. Pais de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou deficiências, necessitam de apoio e informações claras para que possam auxiliar no

processo de aprendizagem de seus filhos. Sempre que necessário a família poderá dialogar com os professores e/ou equipe pedagógica para receber esclarecimentos, dar sugestões e realizar solicitações.

A escola, por sua vez, também pode e deve convocar as famílias para reuniões coletivas e individuais com a finalidade de informar a respeito das aprendizagens do aluno, dos projetos da escola, dos manejos com o grupo etc.

#### 5.1.8 Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O Atendimento Educacional Especializado, na perspectiva da educação inclusiva, constitui-se numa modalidade de suporte e apoio à educação regular, através do atendimento à escola, às turmas regulares, aos professores e ao aluno. O objetivo principal é proporcionar aos alunos com NEEs um trabalho pedagógico específico através de estratégias, recursos didáticos e tecnologias assistivas não presentes nas salas de aula comuns, que possa contribuir para a sua efetiva aprendizagem.

O AEE deve ser oferecido em uma Sala de Recursos Multifuncionais, em turno oposto ao da aula regular, ou seja, ele tem um caráter de complementariedade e não de substituição. Para a implementação da Sala de Recursos Multifuncionais, a escola deve observar as normativas do documento orientador do MEC<sup>5</sup>. Este documento dispõe de elementos técnicos sobre a organização do espaço e dos recursos.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008), a Educação Especial deve ser uma modalidade transversal em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

O atendimento educacional especializado (AEE), objetiva promover acessibilidade, atendendo as necessidades educacionais específicas dos estudantes com NEEs. Sua organização e funcionamento devem constar no Projeto Político Pedagógico da escola, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Para tanto, a escola deverá dispor de profissional, espaço e recursos adequados para esse atendimento.

Conhecendo a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10º, pode-se ter mais clareza acerca do público alvo e da institucionalização do AEE no Plano Político Pedagógico da escola.

---

<sup>5</sup> O Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/SECADI por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite.

### **Estudantes Público Alvo do AEE**

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivos, a oferta do atendimento educacional especializado, a formação dos professores, a participação da família e da comunidade e a articulação intersetorial das políticas públicas, para a garantia do acesso dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, no ensino regular.

Os estudantes público-alvo do AEE são definidos da seguinte forma:

- Estudantes com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- Estudantes com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e/ou estereotípias motoras. Fazem parte dessa definição estudantes com autismo infantil, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância;
- Estudantes com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

### **Institucionalização do AEE no Projeto Político Pedagógico**

O Projeto Político Pedagógico - PPP da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização:

- I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II - Matrícula no AEE de estudantes matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III - Cronograma de atendimento aos estudantes;
- IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos estudantes, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V - Professores para o exercício do AEE;
- VI- Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente nas atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Para fins de planejamento, acompanhamento e avaliação dos recursos e estratégias pedagógicas e de acessibilidade, utilizadas no processo de escolarização, a escola institui a oferta do atendimento educacional especializado, contemplando na elaboração do PPP, aspectos do seu funcionamento, tais como:

- carga horária para os estudantes do AEE, individual ou em pequenos grupos, de acordo com as necessidades educacionais específicas;
- espaço físico com condições de acessibilidade e materiais pedagógicos para as atividades do AEE;
- professores com formação para atuação nas salas de recursos multifuncionais;
- profissionais de apoio às atividades da vida diária e para a acessibilidade nas comunicações e informações, quando necessário;
- articulação entre os professores da educação especial e do ensino regular e a formação continuada de toda a equipe escolar;
- participação das famílias e interface com os demais serviços públicos de saúde, assistência, entre outros necessários;
- oferta de vagas no AEE para estudantes matriculados no ensino regular da própria escola e de outras escolas da rede pública, conforme demanda;
- registro anual no Censo Escolar MEC/INEP das matrículas no AEE.

No artigo 12 da mesma resolução, são esclarecidas as especificações sobre o profissional responsável pelo AEE na escola, bem como suas atribuições:

Para atuar no atendimento educacional especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação continuada na educação especial. O professor do AEE tem como função realizar esse atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades educacionais específicas dos estudantes público alvo da educação especial. As atribuições do professor de AEE contemplam:

- elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do estudante;
- definição do cronograma e das atividades do atendimento do estudante;
- organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis;
- ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de

desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;

- acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e demais ambientes escolares;
- articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;
- orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre a aplicabilidade e funcionalidade dos recursos utilizados pelo estudante;
- interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras.

Essas orientações, embora originalmente destinadas às escolas da rede pública, também se aplicam às da rede privada, por isso a importância de conhecê-las e observá-las na elaboração das diretrizes de inclusão de qualquer escola.

#### 5.1.9 Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)

Cada aluno com NEEs deve ter o direito de ser atendido na escola, ou em um centro próximo conveniado, no turno inverso às aulas regulares, em Sala de Recursos Multifuncionais. Esse atendimento inicia com a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). O Plano de Desenvolvimento Individual é o documento elaborado pelo professor responsável pelo AEE, com a colaboração da equipe de Coordenação Pedagógica da escola, que registra e organiza os dados e as intervenções específicas a serem realizadas na sala de recursos. Este documento é composto de duas partes: a primeira é destinada às informações e avaliação do aluno e a segunda abrange a proposta de intervenção pedagógica, que ao mesmo tempo, possa considerar as dificuldades e valorizar as potencialidades e capacidades do aluno.

A primeira parte do PDI é constituída, normalmente, por quatro itens:

- a) dados de identificação do aluno;
- b) dados familiares (composição familiar, endereço, familiar responsável);
- c) trajetória escolar;
- d) avaliação do aluno: condições de saúde, NEEs, desenvolvimento do aluno em relação às funções motoras, cognitivas e sociais.

As informações constantes no PDI são coletadas pelo professor especializado, através de entrevistas com o aluno, a família, com o professor da classe regular e com o coordenador pedagógico; poderá ainda valer-se, para organização destes dados, de pareceres de avaliação anteriormente realizados na escola, de profissionais da área da saúde e assistência social.

A avaliação é parte fundamental do PDI, através dela o professor pode identificar as características de aprendizagem do aluno, os elementos que a dificultam e os que a facilitam, de modo a planejar estratégias de ensino adequadas. Desta forma, avaliação e intervenção são processos concomitantes e interdependentes.

A segunda parte do PDI, organiza o planejamento, propriamente dito, das intervenções e recursos especiais que serão disponibilizados ao aluno, a fim de que este possa desenvolver capacidades e aptidões que possibilitarão sua participação efetiva na turma regular. Nesta parte do PDI, elencam-se as estratégias de ensino, os tipos de recursos necessários, o planejamento do ensino de códigos e linguagens diferenciados como: braile, língua de sinais, de orientação e mobilidade, de treino de visão, de sistemas alternativos de comunicação, de atividades favorecedoras do desenvolvimento das competências socioemocionais entre outras a serem realizadas na sala de recursos multifuncionais.

A avaliação do desenvolvimento do aluno, normalmente é expressa na forma de parecer descritivo, emitido semestralmente pelo professor responsável pelo AEE. Este documento de avaliação fará parte do histórico escolar do aluno e servirá como base de dados para o planejamento de intervenções também na sala de aula regular.

Desta forma, percebe-se que o grande desafio ao se implantar na escola o AEE é de garantir que ele se configure como um atendimento complementar e suplementar ao ensino na sala de aula regular e, portanto, mantenha com essa, um constante diálogo e compartilhamento de informações e responsabilidades. O aluno com NEE é aluno da escola e, desta forma, todos os profissionais que ali atuam são corresponsáveis pelo seu atendimento.

Nesse contexto é que deve ser organizado o AEE, que constitui um serviço especializado complementar, o qual pretende eliminar ou amenizar as barreiras de aprendizagem existentes, cabendo à escola e aos professores identificarem as diferenças de seu alunado, para atendê-lo adequadamente, a fim de promover o seu pleno desenvolvimento. Assim, mesmo que alguns alunos tenham um ritmo, um estilo próprio ou mesmo uma deficiência que os diferenciam dos demais colegas, para realizar determinadas atividades, isso não se torna problema, pois o trabalho diferenciado passa a ser a marca da escola, a identidade da escola para todos. (POKER, 2013, p. 38)

Uma escola para todos requer um esforço de todos, não apenas dos professores diretamente envolvidos com as alegrias e dificuldades do dia a dia da sala de aula. Requer

compromisso, proximidade e envolvimento da equipe de gestão; em especial da equipe de gestão pedagógica: diretores e coordenadores. Estes têm papel fundamental na implementação e desenvolvimento da política inclusiva da instituição.

A diferença quando considerada como possibilidade e não como impedimento pode vir a se tornar um valor e não um fardo para a escola.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une”.*

*Edgar Morin*

A tessitura deste trabalho, durante toda a minha trajetória no Mestrado Profissional, serviu entre outras coisas, para me impulsionar à pesquisa e à ação na minha realidade de trabalho. Investigar concepções, analisar discursos, observar práticas e propor eixos temáticos que possam servir de base para a elaboração de diretrizes, para uma gestão curricular comprometida com a diversidade e a inclusão, me revelaram outras possibilidades de ser e estar na escola: com mais conhecimento e mais condições de realizar uma intervenção eficiente. Também reforcei minha convicção de que a diferenciação curricular não pode ser uma empreitada individual, ela exige trabalho e comprometimento coletivo. Nas palavras de David Rodrigues:

É a coesão do coletivo “escola” que pode incentivar a confiança- para desenvolver projectos inovadores e que permitem ao professor assumir riscos. (...) A diferenciação do currículo é uma tarefa do coletivo da escola e engloba mais do que a gestão da sala de aula: implica uma abertura para uma nova organização do modelo de escola. (RODRIGUES, 2006, p.11)

A necessidade de reorganização de cenários na escola, para que esta atinja seus objetivos e finalidades é apontada por Maria do Céu Roldão:

A escola em sua organização e gestão, funciona também em uma lógica predominantemente segmentar, com escassa capacidade de diferenciação da ação dos grupos e órgãos que a constituem (...). Diferentemente de outras instituições sociais, as escolas tendem a ser surpreendentemente idênticas em situações totalmente diversas, no que se refere a esse esquema organizativo em que se naturalizaram na representação social. Passa provavelmente por aí a emergência de um novo paradigma, marcado pela diversidade de soluções organizativas que envolvam toda a fisionomia da organização. (ROLDÃO, 2001, p. 129)

Acredito que o desafio maior passa a ser agora, trabalhar no sentido de divulgar as ideias e engajar a equipe de trabalho. Segundo Lino de Macedo, um trabalho como o que aqui se apresenta, deve ser considerado um projeto aberto, provisório, mas absolutamente comprometido, porque:

Um plano curricular, em uma perspectiva construtivista, deve ser visto como um *projeto*, ou seja, como um plano para ações concretas (sejam de intervenção ou de avaliação) e que se realizarão segundo os princípios que as norteiam. É *projeto* porque antecipa, ainda que de forma geral e aberta, *o que, como, quando ensinar/avaliar*. Porque se compromete com as coordenadas espaço-temporais do trabalho. Porque fixa intenções. Porque delinea os diferentes níveis de concretização nos quais essa intervenção será realizada. Porque se compromete com a ajuda pedagógica a ser prestada pelo professor e outros membros da equipe pedagógica. Porque se posiciona com a consideração individual e grupal dos alunos. É *projeto* porque está aberto às inevitáveis e importantes surpresas do dia-a-dia de uma sala de aula. Porque não fixa uma única e melhor forma (seja quanto aos métodos, seja quanto aos materiais, seja quanto aos exemplos ou ilustrações) de realizar a intenção pedagógica. É *projeto* porque se compromete com um desejo (aquele que dá sentido, por exemplo, à vida de um pai ou professor: promover o desenvolvimento de seu filho ou aluno) e argumenta concretamente a favor dele. Porque luta por ele. Não desanima. E se um caminho tornou-se difícil, ou impossível, busca outros. Porque não se pôde fazer tudo o que foi “previsto” no desejo, realizou o que foi possível e necessário fazer em nome dele. [...] (MACEDO, 2007, p. 21, grifos do autor)

A gestão escolar, voltada para a construção de uma escola para todos, deve superar as práticas intuitivas e isoladas; deve estar atenta e engajada no trabalho cooperativo, no compartilhamento de responsabilidades e experiências, no estudo constante e na busca de alternativas que promovam e sustentem o ensino de todos e de cada um dos alunos.

Nós, professores e gestores educamos o tempo todo, principalmente através do nosso olhar, dos nossos gestos e atitudes. A forma como tratamos as pessoas, a atenção e respeito que dedicamos a elas, a postura firme contra qualquer tipo de discriminação, preconceito e violência, está a todo momento sendo observada e transformando-se em parâmetro de comportamento para nossos alunos.

O programa de formação continuada de professores, funcionários e estagiários, por exemplo, não pode prescindir da abordagem acerca da questão do comportamento e da postura adequada frente às diferenças dos alunos. Ao observar um aluno hostilizando outro em função de alguma característica diferente, por exemplo, ninguém pode ser omissivo em realizar uma intervenção firme, no sentido de apontar a inadequação e deixar claro que, no ambiente da escola, esse tipo de atitude não é tolerada. Para tanto, é fundamental que todos os membros da comunidade estejam cientes da filosofia da escola.

O presente estudo não pretende constituir em uma revisão teórica, tampouco em uma análise profunda acerca das teorias do currículo. Trata-se da elaboração de uma proposta de trabalho, a mais clara e organizada possível, que objetiva enfrentar os desafios e problemas detectados, projetar melhorias e aperfeiçoar o processo de gestão na instituição, através da temática da diferenciação curricular no Ensino Básico. Assim, ele cumpriu algumas etapas e atingiu os objetivos específicos propostos, quais sejam:

- a) foram identificados, por meio da revisão bibliográfica de pesquisas contemporâneas relacionadas à diferenciação curricular, na perspectiva inclusiva, alguns elementos essenciais a serem considerados na organização de eixos para a elaboração de diretrizes institucionais;
- b) foi feita a investigação sobre as concepções da equipe diretiva (Coordenadoras e Direção) acerca da temática da diversidade e da inclusão na escola;
- c) foi realizado o estudo das concepções de currículo e de diferenciação curricular expressas nos documentos oficiais da escola: Regimento e Plano Político Pedagógico (PPP);
- d) realizou-se a organização de eixos temáticos visando contribuir para a construção de um marco referencial de diretrizes de gestão destinadas ao trabalho com a diferenciação curricular, na perspectiva inclusiva, na escola de Educação Básica.

O alcance dos objetivos propostos poderá auxiliar a instituição na construção de suas Diretrizes Institucionais para o trabalho com a diferenciação curricular na perspectiva inclusiva.

Contribuir com a construção de propostas alternativas, que possam fazer da escola um lugar de acolhimento e crescimento de todos, implica numa mudança de paradigma, de concepção de mundo e de educação. Nas palavras de Mantoan:

Os sistemas escolares relutam muito em mudar de direção porque também estão organizados em um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e com deficiência, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesse e naquele assunto. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador- sem os quais é difícil romper com o velho modelo escolar e produzir a reviravolta que a inclusão impõe. (MANTOAN, 2015, p.24)

Mesmo entendendo, que a reviravolta proposta por Mantoan demanda uma transformação maior do que somente a de uma instituição - a escola - talvez seja ela a mais favorável para se iniciar. Então, é nesse início, sem garantias de sucesso, mas com grandes esperanças, que ancoro alguns eixos para a elaboração de diretrizes de diferenciação curricular na perspectiva inclusiva; como um compromisso ético da gestão educacional para a afirmação de uma cultura solidária, aberta à diversidade na escola e na sociedade.

## REFERÊNCIAS

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.

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

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996, Brasília, DF: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

\_\_\_\_\_. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei Federal nº 13.146 de 06 de julho de 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) 4/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CAEIRO, Alexandra Isabel da Silva Santana. **Práticas de liderança para uma escola inclusiva**. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Escola Superior de Educação Almeida Garret, Lisboa, 2013.

CALDIN, Roberta; CINOTTI, Alessia; FERRARI, Luca. The Laboratory For Inclusion Project (LAB-INT). Screening on learning to learn: inclusive educational approaches to support study methods in Primary School. **REM-RESEARCH ON EDUCATION AND MEDIA**, v. 5, n. 2, p. 91-106, 2013.

CASTRO, Felicita Garnique; VIDRIO, Silvia Gutiérrez. **Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales**. Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación, v. 4, n. 9, p. 577-593, Bogotá, 2012.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CINTRA, Lisiene Maria Carbonell. **Sentidos produzidos na docência com alunos com necessidades especiais**. 2014. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2014.

COLL, César. **Psicologia e Currículo: Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Ática, 2007

CORAZZA, Sandra Maria. **Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos**. In: Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. **Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural de identidade**. In: Caminhos investigativos II: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

DA SILVA, Alexandra Frias; TERESA, Leite. **Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º Ciclo**. Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional, v. 5, n. 2, p. 44-62, Lisboa, 2015.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo: [www.direitoshumanos.usp.br](http://www.direitoshumanos.usp.br)

DECLARAÇÃO DE JOMTIEN. **Conferência Mundial de Educação para Todos**. Declaração Mundial sobre Educação para todos e Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia, março de 1990. Disponível na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo: [www.direitoshumanos.usp.br](http://www.direitoshumanos.usp.br)

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 1994. Disponível na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo: [www.direitoshumanos.usp.br](http://www.direitoshumanos.usp.br)

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/UNESCO/MEC, 1999.

DIAS, Joaquim Colôa. **Avaliação para as aprendizagens de alunos com necessidades educativas especiais no 1º ciclo do ensino básico: da diversidade da avaliação à avaliação da diversidade**. 2014. 537 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014.

DI BLAS, Nicoletta; PAOLINI, Paolo. Technology and group work: inclusion or diversification of talents? In: **Learning & Teaching with Media & Technology**. p. 218-231. Bolonha, 2013.

DUK, Cyntia (org.). **Educar na diversidade: material de formação docente**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

FERNANDES, Carla Helena. Relaciones entre la investigación y la formación docente permanente: el conocimiento necesario para la diversidad. **Estudios Pedagógicos**. Valdivia, v. 40, n.2, p.161-174, Valdivia, 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-) Acessado em 01 abr. 2016.

FERNANDES, Preciosa Teixeira. Inovações curriculares: o ponto de vista de gestores de escolas do ensino básico em Portugal. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 181-210, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-) Acessado em 01 abr. 2016.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 2000.

FINO, C. N. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In: Christine Escallier e Nelson Veríssimo (org.). p. 43-53. Universidade da Madeira. **Educação e Cultura**. Funchal, 2008.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Verdades em suspenso: Foucault e os desafios a enfrentar**. In: Caminhos investigativos II: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

FRAZÃO, Rogério Martins. **Práticas de diversificação/diferenciação curricular no contexto das políticas educativas para o ensino básico**. 2012. 335 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2012.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre, Mediação, 2008a.

\_\_\_\_\_. **A escola quer alunos diferentes?** In: **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre, Mediação, 2008b.

HENRIQUE, Mário. **Diferenciação Pedagógica: da teoria à prática**. Cadernos de Investigação, n. 05, Lisboa, 2011.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. **Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas**. Coleção Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget, 2010.

LÜCK, Heloísa. **Gestão da Cultura e do Clima Organizacional na Escola**. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **A Gestão Participativa na Escola**. Petrópolis: Vozes, 2013

\_\_\_\_\_. **Gestão do Processo de Aprendizagem pelo Professor**. Petrópolis: Vozes, 2014.

LUDKE & ANDRÉ. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1998.

MACEDO, Lino de. In: COLL, César. **Psicologia e Currículo: Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Ática, 2007

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar- O que é? Por quê? Como fazer?** / São Paulo: Summus, 2015.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa.** Petrópolis: Vozes, 2008.

MEDEIROS, Maria Luiza Gomes. **A percepção dos professores sobre o processo de inclusão escolar de alunos com deficiências no ensino regular da rede municipal de ensino de Porto Alegre.** 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2015.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, n. 41, p. 80-93, Curitiba, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social.** In: Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva.** Contextos Sociais. Porto Alegre, Artmed, 2003.

MONTEIRO, Maria Rosângela Carrasco. **Educação inclusiva e implicações no currículo escolar: a invenção de outros processos de ensinar e de aprender.** 220 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2015.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria (org.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto.** Fortaleza: EdUECE, 2011.

PACHECO, José Augusto. Notas sobre a diversificação/diferenciação curricular em Portugal. **InterMeio: Revista do programa de Pós-Graduação em Educação UFMS.** v.14, n.28, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **A Pedagogia na Escola das Diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, Jean. **A representação do Mundo na Criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

\_\_\_\_\_. **A Linguagem e o Pensamento da Criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **A Epistemologia Genética.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PILETTI, Ana Cristina da Costa. **Entre os fios e o manto: tecendo a inclusão escolar.** São Paulo: Loyola, 2014.

PINTO, Fernanda. Diferenciação Pedagógica e Prevenção das Desigualdades Educativas: breve contributo reflexivo. **Cadernos de Investigação Aplicada**, n.05, p.149-166. Lisboa, 2011.

POKER, Rosimar Bortolini...[et al.]. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **O sujeito reflexivo no espaço da construção do projeto político-pedagógico.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (orgs.). Campinas: Papyrus, 2012.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **O diferente no currículo: dar espaço à criatividade e exercitar a convivência enriquece o cotidiano da escola e faz com que ele ganhe mais sentido. Gestão escolar.** Ed.24, 2013.

ROBINSON, Ken. **Libertando o poder criativo.** São Paulo: HSM, 2012.

RODRIGUES, David. (org.) “**Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva**”. In: *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*, São Paulo: Summus Editorial, 2006.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. *Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores?* **Educar em Revista**, n. 41, Curitiba, 2011.

ROLDÃO, Maria do Céu. **A Mudança Anunciada da escola ou um Paradigma de Escola em Ruptura?** In: ALARCÃO, Isabel (org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade.* Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Diferenciação Curricular e Inclusão.** In: David Rodrigues (org.) *Perspectivas sobre a Inclusão; da Educação à Sociedade.* Porto: Porto Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados.** In MACHADO, Joaquim; ALVES, José Matias (org.) - *Melhorar a Escola- Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direcção de Escolas e Politicas Educativas.* Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. p. 131-140. Porto, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno e A. I PÉREZ GÓMES. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANCHES, Isabel. **Compreender, Agir, Mudar, Incluir.** Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 2005, 5, p.127-142.

SANTOS, Leonor. *Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar.* **Noesis**, v.79, p.52-57, Lisboa, 2009.

SCHERER, Renata Porcher. **Cada um aprende de um jeito: das adaptações às flexibilizações curriculares.** 173 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2014.

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

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **A entrevista na pesquisa em educação- uma arena de**

**significados.** In: Caminhos investigativos II: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

STRECK, Danilo. Qual o conhecimento que importa? Desafios para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.12. n.3, p. 8-24, Set/Dez 2012.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WOODS, P. **Investigar a Arte de Ensinar.** Porto: Porto Editora, 1999.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo:** uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

**APÊNDICE A - QUADRO DE REFERÊNCIA DO ESTADO DO CONHECIMENTO**

<b>Instituição responsável</b>	<b>Tipologia de publicação</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Campo empírico</b>	<b>Foco da discussão</b>
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	Dissertação de Mestrado	2014	Scherer, Renata Porcher	Cada um aprende de um jeito: das adaptações às flexibilizações curriculares	Educação Básica	Diversificação curricular
Instituto Politécnico de Lisboa	Artigo Científico	2015	Da Silva, A., Leite, T.	Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º Ciclo, da investigação às práticas	Educação Básica	Diversificação curricular
Universidade Católica Portuguesa	Tese de Doutorado	2012	Frazão, Rogério Martins	Práticas de diversificação/diferenciação curricular no contexto das políticas educativas para o ensino básico	Educação Básica	Diversificação curricular
Universidade Católica Portuguesa	Artigo Científico	2013	Roldão, Maria do Céu	Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados.	Educação Básica	Desenvolvimento curricular
Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colômbia	Artigo Científico Magis International Journal of Research in Education	2012	Castro, Felicita Garnique e Vidrio, Silvia Gutiérrez	Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales	Educação Básica	Educação Inclusiva

Universidade Austral de Chile	Artigo Científico Revista: Estudios pedagógicos	2014	Fernandes, Carla Helena	Relações entre a pesquisa e a formação continuada do professor: saberes necessários à diversidade	Educação Básica	Formação de professores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)	Dissertação de Mestrado	2015	Medeiros, Maria Luiza Gomes	A percepção dos professores sobre o processo de inclusão escolar de alunos com deficiências no ensino regular da rede municipal de ensino de Porto Alegre.	Educação Básica	Formação de professores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)	Dissertação de Mestrado	2014	Cintra, Lisiene Maria Carbonell	Sentidos produzidos na docência com alunos com necessidades especiais.	Educação Básica	Formação de professores
Universidade de Lisboa	Tese de Doutorado	2014	Dias, Joaquim Colôa	Avaliação para as aprendizagens de alunos com necessidades educativas especiais no 1º ciclo de ensino básico: da diversidade da avaliação à avaliação da diversidade	Educação Básica	Avaliação na perspectiva da diversidade
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Artigo Científico Educação em Revista. Vol. 27, n. 1 (abr. 2011).	2011	Fernandes, Preciosa Teixeira	Inovações curriculares: o ponto de vista de gestores de escolas do ensino básico em Portugal	Educação Básica	Gestão do currículo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Tese de Doutorado	2015	Monteiro, Maria Rosangela Carrasco	Educação inclusiva e implicações no currículo escolar: a invenção de outros processos de ensinar e de aprender	Educação Básica	Educação Inclusiva
Universidade Federal do Paraná (UFP)	Artigo Científico Educar em Revista n°41 (jul/set.)	2011	Mendes, Enicéia Gonçalves	Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular	Educação Básica	Gestão do currículo
Universidade Federal do Paraná (UFP)	Artigo Científico Educar em Revista n°41 (jul/set.)	2011	Rodrigues, David António	Formação de professores: como se reformam os reformadores?	Educação Básica	Formação de professores
Universidade de Bolonha	Artigo Científico em: Research on Education and Media N° 2 Dec/2013	2013	Caldin, Roberta Cinotti, Alessia Ferrari, Luca	The Laboratory for Inclusion Project (LAB-INT). Screening on learning to learn: inclusive educational approaches to support study methods in Primary School	Educação Básica	Gestão do currículo
Universidade de Gênova	Artigo Científico em: Learning & Teaching with Media & Technology	2013	Di Blas, Nicoletta e Paolini, Pablo	Technology and Group Work: Inclusion or Diversification of Talents?	Educação Básica	Gestão do currículo
Escola Superior de Educação Almeida Garret (Lisboa)	Dissertação de Mestrado	2013	Caeiro, Alexandra Isabel da Silva Santana	Práticas de liderança para uma escola inclusiva	Educação Básica	Educação inclusiva
Escola Superior de Educação Almeida Garret (Lisboa)	Artigo científico Edições Universitárias Lusófonas / Cadernos de Investigação Aplicada n° 05	2011	Pinto, Fernanda	Diferenciação pedagógica e prevenção das desigualdades educativas: breve contributo reflexivo	Educação Básica	Gestão do currículo

Escola Superior de Educação Almeida Garret (Lisboa)	Artigo científico Edições Universitárias Lusófonas / Cadernos de Investigação Aplicada nº 05	2011	Henrique, Mário	Diferenciação pedagógica: da teoria à prática	Educação Básica	Gestão do currículo
---	--	------	-----------------	---	-----------------	---------------------

## **APÊNDICE B- ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM AS DIRETORAS**

- 1) Quais os maiores desafios que tu acreditas que a escola enfrenta ao trabalhar com a perspectiva da diversidade?
- 2) Como tu avalias a tua participação como Diretora neste processo?
- 3) Quais as ações de gestão poderiam auxiliar o processo de diferenciação curricular?
- 4) Em que aspectos tu acreditas que a instituição deveria avançar, referente à educação para a diversidade?

**APÊNDICE C- ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DOS SEGMENTOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL I, ENSINO FUNDAMENTAL II E ENSINO MÉDIO.**

- 1) Quais os maiores desafios que tu acreditas que a escola enfrenta ao trabalhar com a perspectiva da diversidade?
- 2) Como tu avalias a tua participação, como gestora pedagógica deste processo?
- 3) Quais as ações de gestão poderiam auxiliar o processo de diferenciação curricular?
- 4) Em que aspectos tu acreditas que a instituição deveria avançar, referente à educação para a diversidade?

## **APÊNDICE D- ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM AS COORDENADORAS DOS SETORES DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL E HUMANO**

- 1) Como tu entendes a questão da diversidade na escola e as possibilidades de um currículo diversificado?
  
- 2) Como, na tua percepção, os setores de Desenvolvimento Institucional e Humano podem contribuir para o desenvolvimento de uma política de diversificação curricular na escola?
  
- 3) Em que a escola poderia avançar, no trabalho com as questões das diferenças?
  
- 4) Tu destacarias algumas ações de gestão para auxiliar neste processo?

## APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**Universidade do Vale do Rio dos Sinos**  
**Programa de Mestrado Profissional em Gestão Educacional**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título da Pesquisa:** A DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: compromisso da gestão educacional

**Nome do (a) Pesquisador (a):** Giovana Saraiva Faccini

**Nome do (a) Orientador(a):** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Cerveira Kampff

1. **Natureza da pesquisa:** o (a) Sr. (a.) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade compreender e aperfeiçoar os processos de gestão escolar, referentes à diversificação curricular.
2. **Participantes da pesquisa:** três (3) Diretoras, sete (7) Coordenadoras Pedagógicas (sendo uma delas também Coordenadora Pedagógica Geral) e duas (2) Coordenadoras do Setor de Desenvolvimento Institucional e Humano.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo o (a) Sr. (a) permitirá que a pesquisadora conheça as concepções e práticas dos gestores e professores da instituição acerca da diferenciação curricular. O (A) Sr. (a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o (a) Sr. (a). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora.
4. **Sobre as entrevistas:** as entrevistas, de caráter semiestruturado, serão realizadas na escola, com data e horário previamente agendados.

5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa o (a) Sr. (a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as possibilidades de diversificação curricular na escola de educação básica, de forma que o conhecimento que será construído, a partir desta pesquisa, auxilie o processo de aprendizagem de todos os alunos. A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos.
8. **Período de realização:** de abril a novembro de 2016.
9. **Pagamento:** o (a) Sr. (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

---

Nome do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Pesquisador

---

Assinatura do Orientador

Pesquisador (a): Giovana Saraiva Faccini

Fone: (51) 91339260

**APÊNDICE F - MODELO DE FICHA DE COMUNICAÇÃO À FAMÍLIA****Comunicação à família referente ao Atendimento às Necessidades Educativas Especiais (NEEs)**

Aluno (a): \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Segmento de Ensino: \_\_\_\_\_

Ano/ Nível: \_\_\_\_\_

Participantes da reunião:

---

---

---

---

O presente documento tem como objetivo informar à família e estabelecer combinações acerca do trabalho pedagógico proposto para o (a) aluno (a) no ano letivo de .....

Visando oferecer um ensino que seja adequado às necessidades individuais e que possibilite o desenvolvimento nas áreas cognitiva e sócio afetivas, a Escola, de acordo com o seu Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar e amparada pela legislação: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – capítulo V - 9394/96; Resolução CNE/CEB Nº2- art. 8 e Parecer 56/2006 –CEED/RS CNE, poderá valer-se, caso necessário, de algumas alternativas de flexibilização curricular: adaptações de conteúdos e estratégias didáticas, recursos e tecnologias diferenciadas, acompanhamento de assistente na turma, adequação do horário escolar.

A Escola ainda poderá, se julgar necessário, solicitar apoio de profissionais de áreas especializadas (psicologia, psicopedagogia, neurologia, etc.), para fins de diagnóstico e/ou acompanhamento ao aluno ou solicitar contato com os profissionais que atendem o aluno no ambiente extraescolar, visando a troca de informações e a

orientação quanto ao manejo e especificidades relacionadas ao desenvolvimento e processo de inserção escolar.

A avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento do (a) aluno (a) constitui um processo sistemático e contínuo. Os registros das avaliações poderão ser feitos na forma de parecer descritivo semestral.

A continuidade do trabalho e/ou passagem para outro segmento de ensino, implicará na reavaliação, constante, das estratégias e alternativas aqui propostas, sob a responsabilidade da equipe pedagógica correspondente.

O diálogo e a parceria entre a escola e a família serão fundamentais para a viabilização deste trabalho.

-----  
Pais/ Responsáveis

-----  
Coordenação Pedagógica

-----  
Direção

Data: \_\_\_\_\_