

O CURRÍCULO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL TRANSFORMADORA

THE SCHOOL CURRICULUM FROM THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION, A TRANSFORMING SOCIAL CONSTRUCTION

Rodiney Marcelo Braga dos Santos ¹

RESUMO

As práticas educacionais inclusivas instauram a busca de novas percepções e perspectivas. Nesse sentido, a partir dos sublinhados de alguns textos sobre os seguintes temas: elementos de inclusividade, processo de inclusão-exclusão escolar e conteúdos de escolarização, buscamos dialogar acerca do currículo enquanto construção social, que assume o caráter estratégico para as transformações educacionais, e, que na perspectiva da educação inclusiva, por muitas vezes, tem sido negligenciado, assim, reforçando a segregação e/ou exclusão. Para tanto, a tipologia utilizada para o alcance do nosso objetivo é de abordagem qualitativa e procedimento bibliográfico. O currículo pode ser caracterizado como espinha dorsal da forma identitária da comunidade escolar. Na perspectiva inclusiva, deve ser concebido como tomada de transformação para atender à diversidade do ambiente educativo no sentido de uma educação equitativa, justa e de qualidade.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Currículo inclusivo; Adaptações curriculares.

ABSTRACT

Inclusive educational practices establish the search for new perceptions and perspectives. In this sense, based on the underlines of some texts on the following themes: elements of inclusiveness, inclusion-exclusion process and schooling contents, we seek to dialogue about the curriculum as a social construction, which assumes a strategic character for educational transformations, and, which from the perspective of inclusive education, has often been neglected, thus reinforcing segregation and/or exclusion. Therefore, the typology used to achieve our objective is a qualitative approach and bibliographic procedure. The curriculum can be characterized as the backbone of the identity form of the school community. From an inclusive perspective, it must be conceived as a transformation to meet the diversity of the educational environment in the sense of an equitable, fair and quality education.

Keywords: School inclusion; Inclusive curriculum; Curriculum adaptations.

¹ Doutor pelo Programa em Rede Bionorte da Universidade Federal de Roraima – UFRR. Docente do Instituto Federal da Paraíba – IFPB. Mestre pelo Programa em Logística e Pesquisa Operacional da Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional Uninter, com especialização em Educação Inclusiva (IFRN), Gestão Escolar (UECE) e Educação a Distância pelo Senac. E-mail: rodiney.santos@ifpb.edu.br

Recebido em: 27 de novembro de 2021

Aceito em: 12 de dezembro de 2021



NOTAS INTRODUTÓRIAS...

A escola não pode tudo, mas pode mais. **Pode acolher as diferenças.** É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. **A aprendizagem é** destoante e **heterogênea.** Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, (...) mas a aprendizagem ocorre, sempre. **Precisamos de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar** com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos (com o fim deles), e que produza outros tipos humanos, menos dóceis e disciplinados (Abramowicz, 1997, p. 89, grifo nosso).

Na última década do século passado, grosso modo, o movimento da inclusão tem sido potencializado como um imperativo mundial. Fazendo um recorte, no âmbito da educação, a inclusão escolar é uma proposição política em ação e a educação inclusiva é um objetivo político (Bueno, 2008) que busca promover um espaço de acolhimento educacional a diversidade. Em virtude dos inúmeros desafios e dilemas que surgem do escopo das políticas públicas e das práticas educativas cotidianas que permeiam o contexto escolar, as condições e formas de acolhimento de alunos com deficiência apresentam-se como uma pasta de investigação emergente (Dainez & Smolka, 2019).

Sua diferenciação com base na deficiência assumiu por muito tempo um caráter segregador e excludente. Apesar do avanço quanto à sua integração em espaços escolares comuns, onde temos um cenário em que o sujeito deve se adaptar à normalização da deficiência, ainda, sua singularidade é negligenciada, o que distância a conjugação da diferença com a igualdade que a partir da lógica da inclusão demanda um processo de transformação e ressignificação balizado na complexidade da diversidade.

Rodrigues, Nozu e Coimbra Neto (2019) abordam sobre a inclusão escolar da pessoa com deficiência a partir da articulação dos corolários da educação, dos direitos humanos e da cidadania desde o tangenciamento desses conceitos até a análise das perspectivas internacionais e nacionais do direito à inclusão escolar da pessoa com deficiência.

Para os autores supracitados, a educação é um instrumento de transmissão e produção do conhecimento que no ambiente formal é produzida dentro da escola, ou seja, é um processo de humanização que possui um dever moral, sobretudo, um direito humano. Os direitos humanos são aqueles direitos universais e indispensáveis, sendo compreendidos como uma forte pretensão moral e como um direito subjetivo, a exemplo, o direito à educação. A cidadania é um conjunto de

direitos que através do processo de educar em direitos humanos, humaniza e possibilita a participação ativa.

Em síntese, “a inclusão escolar da pessoa com deficiência é uma questão de democratização da educação, observância dos direitos humanos e promoção da cidadania. Trata-se, então, de verdadeiro compromisso social, a ser assumido por todos” (Rodrigues, Nozu & Coimbra Neto, 2019, p. 186).

Destarte, as práticas educacionais inclusivas instauram a busca de novas percepções e perspectivas. Nesse sentido, a partir dos sublinhados nos textos da autoria de Mesquita (2009; 2017) e Mesquita e Rocha (2017), buscamos dialogar acerca do currículo enquanto construção social, que assume o caráter estratégico para as transformações educacionais, e, que na perspectiva da educação inclusiva, por muitas vezes, tem sido negligenciado, assim, reforçando a segregação e/ou exclusão. Para tanto, a tipologia utilizada para o alcance do nosso objetivo é de abordagem qualitativa e procedimento bibliográfico.

A ESCOLARIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Com base no trabalho investigativo de Dainez e Smolka (2019), a função social da escola é problematizada no contexto das práticas educativas e do processo de escolarização. A título de ilustração, as autoras em sua pesquisa de campo discutem, a partir de dois casos, sobre os sujeitos e as condições de escolarização, focalizando os modos de participação nas práticas educacionais.

No caso de um aluno com síndrome de Down² e deficiência intelectual³ foi constatado o modo de participação através do discurso da socialização em detrimento da apropriação das normas institucionais e da produção do conhecimento e o modo de participação significativa, quando o aluno passa a colaborar, agir, compreender e interagir. No segundo caso, de um aluno

2 Tipo de deficiência intelectual que se caracteriza por uma alteração genética que ocorre na formação do bebê, no início da gravidez, é uma condição cromossômica causada por um cromossomo extra no par 21 – trissomia 21 (Holmes, 1997).

3 “caracteriza-se por [...] limitações significativas tanto no funcionamento intelectual, como na conduta adaptativa e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade” Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo [AAIDD] (2010, p. 31)

com síndrome de Algelman⁴ e deficiência múltipla⁵ foi verificado o modelo de estimulação sensório-motora que marca suas condições de produção e o modelo de redimensionamento do lugar de ação, quando o aluno passa a expressar-se, interagir e participar.

Destarte, as referidas autoras apontam acerca da função que a escola vai assumindo a partir do discurso médico (estimulação), do caráter assistencialista (cuidado) e do modo de fazer inclusão escolar (socialização). Assim, o que implica na negligência do processo de escolarização dos alunos com deficiência, pois “a função social da escola não se resume à socialização/convivência; relacionar-se, sim, ao trabalho de ensino e à apropriação do conhecimento valorizado, condição de desenvolvimento cultural orientador da personalidade” (Dainez & Smolka, 2019, p. 14).

Para Mesquita (2017), a escola, enquanto espaço de escolarização, foi se constituindo por mecanismos de homogeneização, o que não reflete no reconhecimento da diversidade. Ademais, conforme a autora, a concepção atravessada acerca da pessoa com deficiência na educação especial paralela à educação da escola regular contribuiu para que o processo de escolarização assumisse diversas formas desde o modelo clínico de tratamento desses sujeitos até a educação especial, enquanto modalidade de ensino transversal, com o suporte do atendimento educacional especializado, bem como se conflitam, a exemplo no campo do currículo.

Adotamos a aceção de Faria Filho (2002, p. 16) quanto ao delineamento do conceito de escolarização, “o processo e a paulatina produção de referências sociais tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados”. Nesse sentido, a escolarização da pessoa com deficiência permanece um grande desafio para as políticas educacionais. Conforme Belisário (2005, p. 130):

Para que as escolas sejam verdadeiramente inclusivas, ou seja, abertas à diversidade, há que se reverter o modo de pensar, e de fazer educação nas salas de aula, de planejar e de avaliar o ensino e de formar e aperfeiçoar o professor, especialmente os que atuam no ensino fundamental. Entre outras inovações, a inclusão implica também em uma outra fusão, a do ensino regular com o especial

4 Tipo de deficiência intelectual que se caracteriza por um distúrbio neurológico que causa comprometimento cognitivo, dificuldades na fala, atraso psicomotor e andar desequilibrado, com as pernas afastadas e esticadas (Holmes, 1997).

5 “o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. No entanto, não é o somatório dessas alterações que caracterizam a múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas” (Brasil, 2003, p.11).

e em opções alternativas/aumentativas da qualidade de ensino para os aprendizes em geral.

Contudo, diante do exposto, acrescentamos da pesquisa intitulada **Elementos de inclusão e cultura escolar: outras perspectivas para a análise de uma prática curricular inclusiva** da autoria de Mesquita e Rocha (2017) a dimensão substantiva das práticas curriculares com elementos de inclusividade. “A prática curricular efetivamente inclusiva é aquela que possibilita ao aluno em situações de deficiência participar, produzir e se apropriar da cultura própria da escola” (Mesquita & Rocha, 2017, p. 345).

Através de um estudo bibliográfico e documental, Mesquita e Rocha (2017) buscaram analisar o que e como deve se constituir uma prática curricular inclusiva. A princípio, os autores, apontam acerca da constituição do modelo exemplar que define a escola ideal a partir de uma dimensão qualificadora por meio do estabelecimento de parâmetros e ordenamentos para a inclusão. Ademais, a partir da dimensão comparativa entre o modelo de escola e das práticas produzidas no cotidiano escolar concluem que o processo de inclusão escolar tem fracassado em virtude da prática marcada pela seletividade, classificação e homogeneização.

Diante disso, os referidos autores analisam a prática no contexto da inclusão a partir de outras perspectivas. Para tanto, apresentam elementos necessários desde a concepção de inclusão adotada, “não é um “por vir”, mas uma construção contínua, marcada por incertezas e tensões” (p. 348); de prática numa dimensão cultural até os interesses da comunidade escolar sobre a escola, em especial em relação à inclusão dos estudantes em condição de deficiência, este último balizado por dados empíricos⁶.

Assim, a partir da dimensão comparativa entre a ideia de incluir para a comunidade escolar (real), *locus* da investigação, com a ideia preconizada pela literatura e documentos oficiais (ideal), Mesquita e Rocha (2017) concluem que a prática assume um caráter excludente. Todavia, a partir da categoria cultura escolar, para compreender a materialidade da prática, os autores, forjam a construção do termo elementos de inclusividade, “portanto, é o substantivo correspondente ao adjetivo inclusivas. Nesse sentido, a expressão práticas curriculares com elementos de

6 “campo de pesquisa numa escola estadual em Belém/PA, aqui denominada Escola Pará, identificamos pela indicação da comunidade escolar – professores, coordenadores pedagógicos, gestores e pais – uma professora por eles considerada como “inclusiva”. Essa professora trabalhava com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, com um total de dezoito alunos matriculados, dos quais seis eram alunos com algum tipo de deficiência ou transtorno global de desenvolvimento” (Mesquita & Rocha, 2017, p. 349).

inclusividade compreende a inclusão como coisa que se materializa em estado, situação ou quantidade” (p. 351), sendo apresentados cinco elementos de inclusividade:

- 1) a percepção do **aluno** em situação de deficiência enquanto aluno; 2) o aumento do **tempo** pessoal no tempo institucional / respeito do tempo institucional ao tempo pessoal; 3) a frequência e participação nos diversos **espaços** da escola; 4) a apropriação de **conhecimentos** propriamente escolares; 5) e o uso de **artefatos** escolares (Mesquita & Rocha, 2017, p. 351, grifo nosso).

Em síntese, Mesquita e Rocha (2017, p. 351) corroboram quando defendem a tese de que a prática curricular inclusiva para a comunidade investigada é aquela que favorece ao estudante em condição de deficiência ser protagonista da cultura escolar; assim, a prática inclusiva se desenvolve na continuidade da cultura escolar, enquanto legítimo da escola.

O CURRÍCULO COMO MECANISMO POTENCIALIZADOR PARA O REFORÇO OU ENFRAQUECIMENTO DA SEGREGAÇÃO E DISCRIMINAÇÃO

Nesta seção, sinalizamos alguns aspectos tratados no estudo intitulado **Vozes Ausentes: o currículo e a proposta de educação inclusiva** da autoria de Mesquita (2009) que aborda o processo de inclusão-exclusão escolar a partir da contribuição do currículo como referencial de reforço ou enfraquecimento da segregação e discriminação.

Seu texto traz nas notas introdutórias uma breve contextualização quanto às transformações vivenciadas pela sociedade nesse início de século, bem como aponta o imperativo da inclusão social. Ademais, cita a escola como instituição social que tem (re)produzido a exclusão, em suas diversas formas, a partir da normalização concebida a partir do que chama de referencial hegemônico de poder e elenca as modalidades de exclusão produzidas na escola por Barroso: não deixa entrar os que estão fora; põe fora os que estão dentro; exclui, incluindo e a inclusão deixou de fazer sentido.

Sua contribuição está situada no diálogo crítico a partir das aproximações teóricas constituídas da análise bibliográfica e documental, quando busca refletir acerca de: “Como está ocorrendo a inclusão dos excluídos em nossas escolas? Por que o processo da inclusão, a partir das

análises de Barroso, configura-se como excludente? Será que de fato a inclusão perdeu seu sentido?” (Mesquita, 2009, p. 76).

Para tanto, a autora estabelece quatro categorias nucleares para seu estudo, sendo o currículo mediador das demais, escola, inclusão e exclusão. Conforme Sacristán e Pérez Gómez (2000, p. 14), o currículo “não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas”.

A princípio, Mesquita (2009) aborda sobre aspectos da ausência das vozes dos excluídos no currículo. Em virtude da uniformização e estratificação do saber, em um cenário característico da cultura hegemônica, o currículo dever ser (re)estruturado no que tange o lugar constituído pela diversidade. O espaço escola sendo anunciado como uniforme, orientado pelo princípio da equidade; heterogêneo; social e dialógico, demanda o seu (re)dimensionamento, o que deve refletir no planejamento e desenvolvimento de um currículo definido por uma cultura legítima.

Em seguida, no que concerne a dinâmica da diferenciação curricular, argumenta acerca dos aspectos que contribuem para a inclusão excludente. Situa a partir de alguns dos marcos legais internacionais, a exemplo a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e Declaração de Salamanca (1994) e nacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), o Plano Nacional de Educação (2001) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), a valoração da diversidade nos espaços escolares. Todavia, a autora aponta que o cenário evidenciado é de contradições. Um exemplo, ações que, por vezes, ampliam a inserção e o acesso desses sujeitos, conseqüentemente, minimizam os números representativos que evidenciam a exclusão.

Ademais, enfatiza a apropriação inadequada da diferenciação curricular; que são pontuais, isoladas e solitárias, bem como segue a lógica da linearidade e categorização dos sujeitos o que reforçam a exclusão e busca elucidar nas suas propostas a forma que têm contribuído para a inclusão que exclui ou negadas pelo currículo. É citado o modelo institucional uniformista, colocado em pauta, em virtude da massificação da escola, o que ocasiona o estabelecimento de políticas educacionais para atender a diversidade. Assim, a diferenciação curricular assume um papel importante nessa pasta e são nas ações internas da escola, como exemplo, por meio da retenção e aceleração, que a inclusão que exclui é característica.

Mesquita (2009) corrobora ao analisar a inclusão sob a ótica da exclusão, quando promove a reflexão acerca do currículo que valoriza e respeita a diversidade, ou seja, aceita a diferença, e nessa perspectiva de transformação, emancipação e inclusão, através desse instrumento estratégico, que a autora nega a quarta modalidade supracita por Barroso, que a inclusão deixou de fazer sentido. Desse modo, “A relação dialética vivida entre currículo e sociedade permite assim pensar o sentido da inclusão pelo currículo” (Mesquita, 2009, p. 85).

Zanato e Gimenez (2017) apontam que o currículo na perspectiva inclusiva deve considerar a singularidade de cada sujeito, pois cada aluno aprende de forma única, bem como deve atender as suas necessidades. Para tanto, são necessários ajustes curriculares para a promoção de condições que possibilitem seu protagonismo através da inclusão. Assim, os autores, reconhecem as adaptações curriculares como um potencial estratégico para atender as dificuldades de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino.

a diferenciação curricular que se procura na inclusão é a que tem lugar num meio em que não se separam os alunos com base em determinadas categorias, mas em que se educam os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças, em suma, uma diferenciação na classe assumida como um grupo heterogêneo (Rodrigues, 2003, p. 92 apud Mesquita, 2009, p. 85, grifo nosso).

Nesse sentido, Zanato e Gimenez (2017, p. 292) justificam o imperativo do papel das adaptações curriculares para/no processo de inclusão escolar, sendo “uma possibilidade de atender às dificuldades específicas dos alunos, favorecendo a apropriação do conhecimento escolar e incluindo-os no processo de ensino/aprendizagem, efetivando a sua participação na programação escolar de maneira tão normal quanto possível”.

Ainda, sinalizam as duas categorias apresentadas por Heredero que classificam as adaptações curriculares de acordo com os elementos aos quais se referem, são elas: elementos de acesso (alterações pessoais, materiais e de organização) e elementos básicos (referem-se aos objetivos, conteúdos, metodologia, atividades de ensino, aprendizagem e avaliação). E, ademais, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares, citam que o currículo deve ser resignificado a partir de seu caráter dinâmico, alterável e amplo, para que possa sustentar o lugar de diversidade de todos os alunos, bem como referenciam os três níveis para a realização das adaptações curriculares: currículo escolar, sala de aula e individual e sua classificação,

conforme o grau de significatividade: de grande porte ou significativas e de pequeno porte ou não significativas.

Quanto aos níveis, para a realização das adaptações curriculares, no escopo do projeto político pedagógico, que orienta e operacionaliza o currículo escolar, corresponde às medidas de ajuste geral para a promoção das condições estruturais dos outros dois níveis. No âmbito do currículo desenvolvido nas salas de aula, as medidas de ajuste praticadas correspondem a organização e os procedimentos didático-pedagógicos e no que concerne o nível individual, a ênfase é o aluno, ou seja, na identificação e no atendimento às suas dificuldades (Brasil, 1998).

Já quanto ao grau de significatividade: [1] de grande porte ou significativas que podem ocorrer na promoção do acesso ao currículo, nos elementos curriculares e modalidades adaptativas, nos objetivos, conteúdos, metodologia e organização didática, na avaliação (critérios) e na temporalidade (prolongamento/retenção) e [2] de pequeno porte ou não significativas que correspondem as medidas organizativas, a priorização de objetivos e conteúdos, adaptação/modificação das técnicas e instrumentos avaliativos, nos procedimentos didáticos e nas atividades e na temporalidade (modificação para determinados objetivos/conteúdos) (Brasil, 1998).

Também, apresentamos outro estudo da autoria de Mesquita (2017), intitulado **Currículo e inclusão: reflexões sobre os conteúdos de escolarização para alunos com deficiência** que busca investigar que tipo de conteúdo escolar tem tido acesso o aluno com deficiência. A autora sinaliza que o currículo a luz da experiência humana deve considerar as reais condições de seu desenvolvimento, assim, sendo entendido como dinâmico, contínuo e inacabável, que por meio de orientações e ressignificações constituem a prática curricular.

Nesse lugar de percurso apontamos o conteúdo que extrapola a condição disciplinar e que conforme Zabala (1998, p. 30), refere-se a “[...] tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades”.

Nesse sentido, a partir do estudo bibliográfico e documental realizado por Mesquita (2017), recortamos alguns dos seus achados sobre os conteúdos para alunos com deficiência, nas pesquisas sobre a prática curricular, quando a autora aborda o que as escolas têm oferecido a

esses sujeitos no contexto da sala regular quanto na sala de recursos multifuncionais. São apresentados aspectos marcados por grandes tensões e desconfiâncias, como destacados a seguir.

Nas salas de ensino regular – a concepção dicotômica entre o normal e o especial, sendo realizados ajustes no sentido de facilitação da tarefa, assim minimizando as possibilidades de aprendizagem; a negligência quando é priorizada a socialização em detrimento do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos pedagógicos; a estabilidade das práticas desde a organização disciplinar exaustiva, a diferenciação curricular escassa até o cumprimento de tarefa sem significado e a potencialização do currículo fragmentado e do currículo sem significado, o que culmina em ações com uma intencionalidade pedagógica vazia.

Nas salas de recursos multifuncionais – promoção da autonomia e motivação; treino instrumental, prontidão/preparação e compensatório; ensino de currículo padrão e adaptado; alfabetização e letramento e a ênfase no currículo funcional em detrimento do currículo acadêmico e científico.

Em síntese, “os conteúdos de escolarização de alunos com deficiência são predominantemente marcados pela **simplificação**, **redução** ou **tangenciamentos** em relação ao currículo dos alunos ditos “normais” (Mesquita, 2017, p. 74, grifo nosso).

Contudo, listamos de Brasil (2006) apud Bergamo (2009, p. 65) alguns aspectos de um currículo que promove uma melhor devolutiva à diversidade:

- Os objetivos são formulados em termos de capacidades para promover o desenvolvimento integral de todos os alunos. Tanto essas capacidades quanto os conteúdos para desenvolvê-los são de natureza diversa e incluem fatos, conceitos e princípios, atitudes e valores.
- A formulação de objetivos é genérica, o que permite a inclusão de toda população escolar.
- Os objetivos vêm expressos sob a forma de comportamentos concretos, o que faz com que a sua avaliação não seja direta, nem unívoca.
- Não é prescrita a ordem em que devem ser aprendidos os distintos conteúdos.
- Existem muitos objetivos e blocos de conteúdos direcionados explicitamente para atenção e o respeito às diferenças.

CONSIDERAÇÕES...

O currículo pode ser caracterizado como espinha dorsal da forma identitária da comunidade escolar. Na perspectiva inclusiva, deve ser concebido como tomada de transformação social para atender à diversidade do ambiente educativo no sentido de uma educação equitativa, justa e de qualidade.

Com alcance a inclusão escolar, destacamos alguns pressupostos, como: o (re)conhecimento da singularidade de cada sujeito no lugar constituído pela diversidade; o fortalecimento da ação colaborativa no ato de planejar; a participação democrática na tomada de decisões de todos os agentes envolvidos nas ações educativas; a (re)orientação das abordagens dos objetos de conhecimento no escopo do cotidiano escolar e do conhecimento dos diversos estilos de aprendizagem de todos os sujeitos envolvidos no processo formativo.

Contudo, apesar, em sua organização anunciar as aprendizagens consideradas essenciais e que seja um referencial de educação para todos os alunos, certamente deve considerar as adaptações necessárias para a promoção do protagonismo a partir da participação efetiva e da aprendizagem com significado.

REFERÊNCIAS

- Abramowicz, J. (1997). *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papyrus.
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo [AAIDD]. (2010). *Discapacidad intelectual, definición, clasificación y sistemas de apoyo* (11a ed.). Espanha: Alianza Editorial.
- Belisário, J. (2005). *Ensaio pedagógico: Construindo escolas inclusivas*. Brasília: MEC/SEESP.
- Bergamo, R. B. (2009). *Pesquisa e prática: Educação especial*. Curitiba: Editora Ibpex.
- Brasil. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações curriculares*. Brasília: MEC/SEF/SEESP.
- Brasil. (2003). *Saberes e práticas da inclusão: Dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla* (4a ed.). Brasília: MEC/SEESP.

- Bueno, J. G. S. A. (2008). As políticas de inclusão escolar: Uma prerrogativa da educação especial? In: Bueno, J. G. S. A. (Org.). *Deficiência e escolarização: Novas perspectivas de análise* (43-63). Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: Capes.
- Dainez, D. & Smolka, A. L. B. (2019). A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 45, 1-18.
- Faria Filho, L. M. (2002). Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: Elementos teóricos-metodológicos de um programa de pesquisa. In: Lopes, A. C. & Macedo, E. (Orgs.). *Disciplina e integração curricular: História e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Holmes, D. S. (1997). *Psicologia dos transtornos mentais* (2a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Mesquita, A. M. A., & Rocha, G. O. R. (2017). Elementos de inclusividade e cultura escolar: Outras perspectivas para a análise de uma prática curricular inclusiva. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, 15(2), 345-375.
- Mesquita, A. M. A. (2009). Vozes ausentes: O currículo e a proposta de educação inclusiva. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, 3(1), 5-88.
- Mesquita, A. M. A. (2017). Currículo e inclusão: Reflexões sobre os conteúdos de escolarização para alunos com deficiência. *Inc. Soc.*, Brasília, 11(1), 67-80.
- Rodrigues, F. M. C., Nozu, W. C. S., & Coimbra Neto, J. P. (2019). Educação, direitos humanos e cidadania: Fundamentos para a inclusão escolar da pessoa com deficiência. *RIDH*, Bauru, 7(1), 173-190.
- Sacristán, J. G., & Pérez Gómez, A. I. (2000). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed.
- Zanato, C. B., & Gimenez, R. (2017). Educação Inclusiva: Um olhar sobre as adaptações curriculares. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, 10(2), 289-303.
- Zabala, A. (1998). A prática educativa: *Como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed.