



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA**

**BIANCA MORAIS CARNEIRO**

**A GESTÃO CURRICULAR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DO  
CAEE PROFESSOR LOURENÇO FILHO DA FUNDAÇÃO PESTALOZZI DO PARÁ**

**BELÉM-PA**

**2023**

BIANCA MORAIS CARNEIRO

**A GESTÃO CURRICULAR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DO  
CAEE PROFESSOR LOURENÇO FILHO DA FUNDAÇÃO PESTALOZZI DO PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), na linha de Currículo da Educação Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita

BELÉM-PA

2023

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

C289g Carneiro, Bianca Morais.  
A gestão curricular do Atendimento Educacional Especializado  
do CAEE Professor Lourenço Filho da Fundação Pestalozzi do  
Pará / Bianca Morais Carneiro. — 2023.  
107 f. : il. color.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo  
de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de  
Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém,  
2023.

1. Gestão curricular. 2. Educação Especial. 3. Atendimento  
Educativo Especializado. 4. CAEE Professor Lourenço  
Filho. I. Título.

CDD 370

---

**BIANCA MORAIS CARNEIRO**

**A GESTÃO CURRICULAR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DO  
CAEE PROFESSOR LOURENÇO FILHO DA FUNDAÇÃO PESTALOZZI DO PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), na linha de Currículo da Educação Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita

**Data da defesa:** 28/08/2023

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita (Orientadora)  
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica/ PPEB/UFPA

---

Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha (Examinador Interno)  
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/UFPA

---

Profa. Dra. Vera Lucia Messias Fialho Capellini (Examinadora externa)  
Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica – FC/UNESP

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, que me concebeu a vida e toda sabedoria para conseguir chegar até aqui. E à minha família por todo apoio, amor e acolhimento durante minha caminhada acadêmica!

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de externar minha gratidão a Deus, que me protegeu, deu sabedoria e forças para conseguir caminhar até aqui. Agradeço aos meus pais, **Edilena e Benedito**, que foram os meus maiores exemplos e incentivadores. Em todos os momentos não mediram esforços para que eu pudesse estudar e alcançar vãos mais altos. Sou imensamente grata por tê-los como meus pais e por sempre acreditarem em mim. Amo vocês!

À minha querida orientadora, professora **Amélia Mesquita**, por toda escuta e partilha de conhecimentos durante esses anos de orientação na iniciação científica, trabalho de conclusão de curso e agora, na dissertação do mestrado. Você é um grande exemplo de mulher, amiga, mãe e profissional. Obrigada por ser quem é e por exercer essa profissão brilhantemente!

Agradeço o professor **Genylton Rocha** e a Professora **Vera Capellini** por aceitarem a participação em minha banca de qualificação e defesa. Todas as contribuições e sugestões de ajustes ao meu trabalho desde a qualificação foram fundamentais para o resultado final da minha pesquisa!

Agradeço também à todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB e ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica – NEB, que estão colaboraram com minha formação acadêmica, profissional e pessoal!

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão (INCLUDERE) que me acolheram e dividiram horas de discussões e produções científicas sobre o currículo da escola básica e educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Especialmente meus queridos amigos: **Luciana, Thiago Júlia, Larissa e Aline!**

Agradeço à Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará – **FAPESPA** pelo incentivo financeiro concedido que possibilitou minha dedicação exclusiva ao mestrado acadêmico e a participação em eventos, estágio em docência e diversas publicações de trabalhos!

Agradeço ao Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia – **PROCAD**, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – **CAPES**, ao Programa de Pós-Graduação em Educação – **PPGE** da Universidade Federal do Paraná – **UFPR** e ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – **PPEB** pela oportunidade de participar do intercâmbio acadêmico entre PPEB/UFPA e PPGE/UFPR. Sem dúvidas foi uma experiência ímpar e enriquecedora que contribuiu grandemente para a minha formação como pesquisadora no campo da educação. Gratidão aos colegas que me acolheram no período de 4 meses que passei em Curitiba/ PR. Em especial minha professora supervisora Sueli Fernandes!

Meus agradecimentos também à Universidade Federal do Pará – **UFPA** pela oportunidade de fazer a graduação em pedagogia e agora findando o mestrado acadêmico, sempre defenderei a universidade pública, gratuita e de qualidade!

Ao meu querido esposo e amigo **Antonio Carlos**, grande companheiro e incentivador nessa caminhada. Sou eternamente grata por nossos caminhos terem sido cruzados e por você sempre acreditar no meu potencial, que sejamos sempre amigos, confidentes e que nosso amor cresça cada vez mais. Eu amo te amar!

Aos meus irmãos, **Rogério e Gabriel**, por todo companheirismo, amor e paciência. À minha cunhada **Luana** que sempre está presente, ajudando e dividindo momentos incríveis. E minha sobrinha/afilhada **Luíza** que me trouxe muito amor, alegria e força. Você é luz!

Agradeço as minhas primas/irmãs **Layse e Dandara** que sempre estão presentes em cada fase da minha vida, compartilhando momentos de aprendizagens e diversão. O apoio e a escuta de vocês foram fundamentais para o caminho até aqui percorrido! Obrigada meninas, eu amo vocês!

Gratidão a todos e todas!

“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.”

(Paulo Freire)

## RESUMO

Esta pesquisa se insere na intercessão entre currículo e educação especial, tendo como objeto de investigação a gestão do currículo para o Atendimento Educacional Especializado no CAEE Professor Lourenço Filho. Dado os objetivos do Atendimento Educacional Especializado que deve ser transversal ao Projeto Político Pedagógico da escola com a função de complementar e suplementar a escolarização do aluno público alvo da educação especial, com esta pesquisa me propus a investigar o seguinte problema: na gestão curricular do CAEE Professor Lourenço Filho como são tomadas as decisões para a seleção e organização do currículo para o desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado? para tanto, destaco como objetivo geral analisar como são tomadas as decisões para a seleção e organização do currículo para o desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado no CAEE Professor Lourenço Filho. Os objetivos específicos foram: identificar de que forma o Projeto Político Pedagógico do CAEE Professor Lourenço Filho organiza o currículo para a realização do Atendimento Educacional Especializado no contexto da Educação Inclusiva; e discutir, a partir da gestão do currículo, os limites e possibilidades do AEE realizado no CAEE Professor Lourenço Filho. A metodologia desta pesquisa foi ancorada numa abordagem qualitativa e desenvolvida por meio do estudo de caso. Para coleta de dados foi realizada a pesquisa documental, tendo como fontes o Projeto Político Pedagógico e Plano de Ação do CAEE Professor Lourenço Filho, e de forma complementar, foi realizada entrevista semiestruturada com duas professoras atuantes no Atendimento Educacional Especializado do CAEE Professor Lourenço Filho. A pesquisa foi desenvolvida em três etapas, sendo: revisão literatura, coleta de dados (documentos e entrevista semiestruturada) e análise dos dados. A análise de dados foi realizada a partir da técnica da análise de conteúdo com base nos estudos de Franco (2005). De acordo com Roldão e Almeida (2018) a gestão do currículo tem como pressuposto as tomadas de decisão referentes a diferentes campos, sendo estes: seleção, organização e definição de objetivos do currículo, com base nisso e a partir dos dados oriundos da pesquisa de campo foram definidas as seguintes categorias temáticas: organização do currículo, organização do espaço-tempo e avaliação. Sobre elas se identificou que na organização do currículo para o AEE são definidos núcleos de atendimento para a realização da complementação e suplementação, estruturados em hora atividade de aproxima dente 50 minutos, nos quais os alunos são encaminhados a partir de uma avaliação diagnóstica. Nesse espaço de atendimento destaca-se como aspectos significativos a diversidade de atividades, de materiais e espaços para o apoio ao desenvolvimento do aluno do AEE. Por outro, identificou-se também que em função da diversidade do público oriundo de diferentes escolas o AEE não se realiza por meio do trabalho articulado ao professor referência da escola regular, o que dificulta, entre outras coisas, a garantia da transversalidade do atendimento, permanecendo ainda o paralelismo entre educação especial e ensino regular.

**Palavras-chave:** Gestão curricular; Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; CAEE Professor Lourenço Filho.

## ABSTRACT

This research is inserted in the intercession between curriculum and special education, having as object of investigation the management of the curriculum for the Specialized Educational Service in CAEE Professor Lourenço Filho. Given the objectives of the Specialized Educational Service that should be transversal to the Pedagogical Political Project of the school with the function of complementing and supplementing the schooling of the target public student of special education, with this research I proposed to investigate the following problem: in the curricular management of CAEE Professor Lourenço Filho, how are the decisions made for the selection and organization of the curriculum for the development of the Specialized Educational Service? To this end, I highlight as a general objective to analyze how decisions are made for the selection and organization of the curriculum for the development of Specialized Educational Service at CAEE Professor Lourenço Filho. The specific objectives were: to identify how the Pedagogical Political Project of the CAEE Professor Lourenço Filho organizes the curriculum for the realization of the Specialized Educational Service in the context of Inclusive Education; and discuss, from the management of the curriculum, the limits and possibilities of the SEA carried out at CAEE Professor Lourenço Filho. The methodology of this research was anchored in a qualitative approach and developed through the case study. For data collection, documentary research was carried out, having as sources the Pedagogical Political Project and Action Plan of CAEE Professor Lourenço Filho, and in a complete way, semi-structured interviews were conducted with two teachers working in the Specialized Educational Service of CAEE Professor Lourenço Filho. The research was developed in three stages: literature review, data collection (documents and semi-structured interview) and data analysis. Data analysis was performed using the technique of content analysis based on the studies of Franco (2005). According to Roldão and Almeida (2018) the management of the curriculum is based on decision-making regarding different fields, these being: selection, organization and definition of curriculum objectives, based on this and from the data from the field research, the following thematic categories were defined: organization of the curriculum, organization of space-time and evaluation. About them it was identified that in the organization of the curriculum for the SEA are defined service centers for the accomplishment of the complementation and supplementation, structured in hour activity of approximately 50 minutes, in which the students are referred from a diagnostic evaluation. In this service space, the diversity of activities, materials and spaces to support the development of the SEA student stands out as significant aspects. On the other hand, it was also identified that due to the diversity of the public coming from different schools, the SEA is not carried out through the work articulated to the reference teacher of the regular school, which hinders, among other things, the guarantee of the transversality of the service, there is still the parallelism between special education and regular education.

**Keywords:** Curriculum management; Special education; Specialized Educational Service; CAEE Professor Lourenço Filho.

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

<b>Quadro 1:</b> pesquisas sobre as instituições especializadas no Brasil.....	3
<b>Quadro 2:</b> documentos do campo da Educação Especial.....	9
<b>Quadro 3:</b> instituições especializadas conveniadas ao governo do Pará.....	10
<b>Quadro 4:</b> Unidades, Centros, Núcleos especializados públicos vinculados a coordenadoria de Educação Especial.....	12
<b>Quadro 5:</b> Sistemas de gestão do currículo em diferentes níveis.....	30
<b>Quadro 6:</b> Níveis e campos de decisão da gestão curricular.....	34
<b>Quadro 7:</b> Documentos que norteiam e orientam a Educação Especial no Brasil.....	44
<b>Quadro 8, 9 e 10:</b> Demonstrativo dos espaços físicos do CAEE Professor Lourenço Filho.....	55
<b>Quadro 11:</b> Organização curricular do CAEE Professor Lourenço Filho.....	64
<b>Figura 1:</b> Níveis de decisão.....	32
<b>Figura 2:</b> Alterações dos documentos legais.....	46

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1:</b> Características definidoras da Análise de Conteúdo.....	22
<b>Imagens 2, 3 e 4:</b> Sala de atendimento psicopedagógico.....	57
<b>Imagens 5, 6 e 7:</b> Sala de letramento literário.....	58
<b>Imagens 8 e 9:</b> Sala de alfabetização e letramento.....	59
<b>Imagens 10, 11 e 12:</b> Brinquedoteca.....	60
<b>Imagens 13 e 14:</b> Sala de psicomotricidade.....	61
<b>Imagens 15 e 16:</b> Piscina e área externa.....	61
<b>Imagens 16, 17 e 18:</b> Fichas de avaliação diagnose para encaminhamento aos núcleos.....	73

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação

CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

COEES – Coordenadoria de Educação Especial

FENAPAES – Federação nacional das APAES

FPPA – Fundação Pestalozzi do Pará

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais

INCLUDERE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEB – Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PNE – Plano Nacional de Educação

PPEB – Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEDUC – Secretaria de Educação

SEDUC – Secretaria de Educação

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI – Serviço Social da Indústria

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

UFPA – Universidade Federal do Pará

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
1.1 Da aproximação com o tema à definição do objeto de investigação.....	1
1.2 Problematizações e objetivos da pesquisa.....	6
1.3 Percorso metodológico.....	16
<b>2. A GESTÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS RECONFIGURAÇÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....</b>	<b>25</b>
2.1 Currículo e gestão curricular: demarcando conceitos.....	25
2.2 Educação Especial em diferentes paradigmas e possíveis implicações na gestão do currículo.....	36
2.2.1 Paradigma da segregação.....	37
2.2.2 Paradigma da Integração.....	38
2.2.3 Paradigma da Inclusão.....	40
2.3 A gestão curricular do Atendimento Educacional Especializado em instituições especializadas na perspectiva da inclusão - aportes legais.....	43
<b>3. A GESTÃO CURRICULAR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DO CAEE PROFESSOR LOURENÇO FILHO DA FUNDAÇÃO PESTALOZZI DO PARÁ.....</b>	<b>53</b>
3.1 O papel do CAEE Professor Lourenço Filho no atendimento das pessoas com deficiência e sua estrutura física.....	53
3.2 A gestão do currículo do Atendimento Educacional Especializado do CAEE Professor Lourenço Filho no contexto da Educação Inclusiva.....	62
3.2.1 Organização do currículo do CAEE Professor Lourenço Filho: núcleos de atendimento especializado e conteúdos.....	63
3.2.2 Organização do Atendimento Educacional Especializado: espaço-tempo.....	70
3.2.3 Avaliação para encaminhamento aos núcleos de atendimento especializado.....	72
3.3 Apontamentos sobre a gestão do currículo do CAEE Professor Lourenço Filho no contexto da Educação Inclusiva: limites.....	74

<b>4. CONCLUSÃO</b> .....	79
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	79
<b>ANEXO A</b> .....	83
<b>APENDICE A</b> .....	89
<b>APENDICE B</b> .....	91

## 1. INTRODUÇÃO

---

Esta seção introdutória tem por objetivo apresentar elementos que contribuíram para a elaboração do projeto de pesquisa, tais como: aproximação com o tema e sua delimitação, a definição do objeto de estudo, problematizações e objetivos da pesquisa a ser desenvolvida no curso de mestrado, na linha de Currículo da Educação Básica, do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares da Escola Básica, da Universidade Federal do Pará (PPEB/NEB/UFPA).

### 1.1 Da aproximação com o tema à definição do objeto de investigação

A aproximação com o tema o Atendimento Educacional Especializado em instituições especializadas na perspectiva da educação inclusiva se deu ainda durante minha graduação no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), tendo início no ano de 2016, ao cursar as seguintes disciplinas: Educação Inclusiva e Libras, e também, o minicurso intitulado “inclusão escolar” e a oficina de “Libras”. Tais atividades abordaram conceitos fundamentais para a discussão da inclusão de alunos com deficiência no espaço escolar.

A Educação Especial entrelaçou-se no meu caminho ainda mais no ano de 2019, ao entrar para Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão – INCLUDERE, que me possibilitou participar de discussões fundamentais no que tange à inclusão de alunos com deficiência na escola regular e o currículo proposto a esses alunos no processo de escolarização.

Durante minha experiência como bolsista PIBIC<sup>1</sup>, pesquisei temas como a escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista, o currículo ofertado para esses alunos nas salas regulares e as estratégias pedagógico-curriculares das Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de educação de Belém/PA. Da mesma forma produzi o trabalho de conclusão de curso nessa mesma perspectiva, intitulado: o currículo para a escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista: apontamentos sobre os conteúdos escolares dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública estadual de Belém do Pará

Diante disso, o aporte teórico e os documentos normativos e orientadores do campo da Educação Especial coletados no período das pesquisas realizadas foram de suma importância para a compreensão e ressignificação de alguns conceitos fulcrais nesse campo como: Educação

---

<sup>1</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC.

Especial/Inclusiva, escolarização de alunos com deficiência, Atendimento Educacional Especializado, currículo, entre outros.

Ressalta-se ainda que durante a minha trajetória acadêmica, participei como ouvinte da disciplina eletiva ofertada na Linha de Currículo do Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB, intitulada: “escolarização de pessoas com deficiência”, na qual foram suscitadas discussões a respeito da inclusão de alunos com deficiência e o papel das instituições especializadas, o que fez com que eu conhecesse o trabalho de várias instituições filantrópicas no estado do Pará, mais especificamente, o da Fundação Pestalozzi do Pará – FPPA.

Por compreender que a Fundação Pestalozzi do Pará tem contribuições significativas para a Educação Especial dentro do Estado do Pará, é importante trazer alguns elementos de como estas instituições surgem no Brasil.

A educação de pessoas público-alvo da Educação Especial começa a ser observada a partir do século XIX com o surgimento de escolas e/ou classes especiais que eram destinadas às pessoas com deficiência com o objetivo de oferecer uma educação de qualidade e incluir as pessoas que antes eram excluídas das escolas comuns. Esse atendimento era substitutivo ao ensino comum e era fundamentado nos pressupostos da normalidade/anormalidade.

Esse movimento no país tem como marco histórico a criação do “Instituto dos Meninos Cegos” (Instituto Benjamin Constant) em 1854, do “Instituto dos Surdos-Mudos” (Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES) em 1857, localizados na cidade do Rio de Janeiro. Em 1926 foi fundado o “Instituto Pestalozzi” e em 1954 a primeira “Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais” – APAE (Brasil, 2008).

Esse conjunto de instituições que surgiu no Brasil a partir do século XIX, foi responsável por fazer a escolarização dos alunos com deficiência de forma paralela, com uma educação específica. Essa forma de escolarização era centrada nas necessidades individuais da deficiência e não do sujeito.

No estado do Pará, as primeiras instituições voltadas para a escolarização dos alunos com deficiência tiveram por objetivo atender os cegos e surdos, sendo: Escola de Cegos em 1953 (que em 1956 foi renomeada de Escola José Alvares de Azevedo) e a Escola de surdos – “Professor Astério de Campos” em 1960), entre a criação dessas duas instituições, houve a criação do curso Pestalozzi em 1955, e posteriormente, chamado de Fundação Pestalozzi do Pará em 1958, voltado para as crianças com deficiência intelectual (Nascimento, 2018).

A Fundação Pestalozzi do Pará inicia seus trabalhos no modelo paralelo e no contexto da educação inclusiva muda a sua função. Nos dias atuais a Fundação Pestalozzi é uma

instituição filantrópica, que tem acordo de colaboração técnica com a Secretaria de Educação do Pará – SEDUC e tem por objetivo oferecer o Atendimento Educacional Especializado ao público-alvo da Educação Especial, garantindo a permanência, equidade, inclusão e preparando-os para o exercício pleno da cidadania (Pará, 2020).

Para identificar o que há de pesquisa sobre o Atendimento Educacional Especializado em instituições especializadas, foi necessário realizar um levantamento no catálogo de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

No processo de levantamento das teses e dissertações no catálogo da CAPES, refinei os resultados da seguinte maneira: grande área de conhecimento: ciências humanas e área de conhecimento/concentração: educação. E como filtro de buscas utilizei os seguintes termos: Atendimento Educacional Especializado em instituições especializadas; Educação Especial e instituições especializadas e Fundação Pestalozzi do Pará. No processo de levantamento, foram encontrados alguns trabalhos com publicações anteriores à Plataforma Sucupira<sup>2</sup>, o que inviabilizou o download dos arquivos. No mais, foi possível chegar nos trabalhos destacados no quadro 1:

**Quadro 1: pesquisas sobre as instituições especializadas no Brasil**

<b>Texto</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Tipo</b>
<b>As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas</b>	Celi Corrêa Neres	2010	Tese
<b>Educação especial inclusiva versus instituições especializadas: uma abordagem histórico-crítica das políticas educacionais em Ariquemes-Ro.</b>	Gedeli Ferrazzo	2014	Dissertação
<b>Educação de adultos com deficiência intelectual grave: entre a exclusão social e o acesso aos direitos de cidadania</b>	Lucélia Fagundes Fernandes Noronha	2014	Tese
<b>Trajetórias e percursos escolares de alunos com deficiência intelectual</b>	Maria Amélia Alves Mendes de Souza	2015	Dissertação

<sup>2</sup> Ferramenta de atualização e de compartilhamento de informações acadêmicas, criada em 2014.

<b>Política de educação especial e a reestruturação de instituições especiais no Paraná.</b>	Emanuely Fernanda Marques	2015	Dissertação
<b>Financiamento das instituições especializadas na política de educação especial no estado do Espírito Santo (2012-2015)</b>	Gildásio Macedo De Oliveira	2016	Dissertação
<b>Federação nacional das APAES, hegemonia e propostas educacionais (1990-2015)</b>	João Henrique Da Silva	2017	Tese
<b>Educação especial e instituição educacional especializada: história e políticas públicas</b>	Élida Galvão do Nascimento	2018	Dissertação
<b>História da Fundação Pestalozzi do Pará (1953-1975): os discursos político-social e educacional na assistência à criança excepcional</b>	Cibele Braga Ferreira Nascimento	2018	Tese

Fonte: elaborado pela autora com base nos levantamentos no catálogo de teses e dissertações da CAPES, 2022.

Esse conjunto de pesquisas se propôs a discutir em comum as instituições especializadas, mas apresentam objetos de investigação distintos, nesse sentido, cabe destacar os títulos de cada uma e seus objetivos de forma a demarcar como elas e diferenciam entre si. Iniciando pela tese intitulada “as instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas” com autoria de Neres (2010) que se dedicou a investigar as práticas educacionais que visam proporcionar a inclusão de alunos com deficiência na escola comum, por meio da análise do programa de apoio à inclusão desenvolvido por uma instituição especializada.

No trabalho de Ferrazzo (2014) intitulado “Educação especial inclusiva versus instituições especializadas: uma abordagem histórico-crítica das políticas educacionais em Ariquemes-RO” tem como objetivo geral analisar a educação especial inclusiva, ofertada no ensino regular público, contrapondo-a à educação especial ofertada nas instituições especializadas, a fim de verificar se o modelo inclusivo supera o modelo especializado.

A autora Noronha (2014) discorre em sua pesquisa sobre a “Educação de adultos com deficiência intelectual grave: entre a exclusão social e o acesso aos direitos de cidadania” tendo como principal objetivo investigar as práticas sociais e educacionais levadas a efeito por instituição especializada no atendimento socioeducacional de sujeitos com deficiência

intelectual grave. Logo nos escritos de Souza (2015), sobre as “Trajetórias e percursos escolares de alunos com deficiência intelectual”, o objetivo geral foi investigar, por meio da fala dos sujeitos, a trajetória escolar de alunos com deficiência intelectual que estudam e/ou frequentam uma instituição especializada no município de Inocência-MS.

Marques (2015) em seu trabalho intitulado “Política de educação especial e a reestruturação de instituições especiais no Paraná” objetivou investigar quais impactos a alteração das instituições especiais para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, causou no financiamento institucional. Nesse liame, no trabalho de Oliveira (2016) que tem como título o “Financiamento das instituições especializadas na política de educação especial no estado do Espírito Santo (2012-2015)” teve por objetivo compreender a direção tomada pela Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) no estado do Espírito Santo, com base nas implicações orçamentárias ocorridas com a mudança da forma de financiamento das Instituições Especializadas, a partir do edital 01/2014.

No que diz respeito ao trabalho de Silva (2017), intitulado “Federação nacional das APAES, hegemonia e propostas educacionais (1990-2015)” o objetivo foi analisar a participação da FENAPAES na disputa pela hegemonia no campo das políticas de Educação Especial, bem como examinar as propostas educacionais da FENAPAES para as pessoas com deficiência, entre os anos de 1990 a 2015.

Nascimento (2018) discorre em sua dissertação sobre a “Educação especial e instituição educacional especializada: história e políticas públicas” e seu objetivo foi analisar o legado histórico de uma instituição educacional especializada no município de Naviraí no Estado de Mato Grosso do Sul e, em consequência, a história da Educação Especial e inclusiva nesse município.

Por fim, Nascimento (2018) ressalta em sua tese a “História da Fundação Pestalozzi do Pará (1953-1975): os discursos político-social e educacional na assistência à criança excepcional” em que analisa os discursos político-social e educacional acerca da infância da criança excepcional institucionalizada na Fundação Pestalozzi do Pará no período de 1953-1975.

Todos esses trabalhos destacados acima, ainda que vinculadas às instituições especializadas e que tragam discussões e contribuições para se entender o financiamento, políticas educacionais, práticas educacionais e o histórico das mesmas, não focaram na dimensão pedagógico-curricular desenvolvida no processo do atendimento do público-alvo da Educação Especial.

Partindo dessa premissa, esta pesquisa se distingue das demais pois se propõe a fazer um aprofundamento sobre a dimensão curricular do CAEE Professor Lourenço Filho da Fundação Pestalozzi do Pará, tendo como objeto de estudo a gestão do currículo para o Atendimento Educacional Especializado no CAEE Professor Lourenço Filho, no contexto da educação inclusiva.

Entre as pesquisas destacadas, apenas um estudo trata sobre a história da Fundação Pestalozzi do Pará e os discursos sobre suas políticas sociais e educacionais para a inclusão de alunos com deficiência desde a sua fundação até o ano de 1975. Com isso, vale salientar o ineditismo desta pesquisa, com base no estudo sobre a gestão curricular desenvolvida na FPPA e suas contribuições para o campo da inclusão de alunos com deficiência no Atendimento Educacional Especializado.

Diante disso, por meio deste trabalho pretendo aprofundar meus estudos nesse campo, sobretudo, no que se refere a gestão curricular desenvolvida no Atendimento Educacional Especializado no CAEE Professor Lourenço Filho da Fundação Pestalozzi do Pará. Dessa forma, essa investigação colaborou muito com minha formação pessoal, acadêmica e com minha atuação docente na educação básica.

Ademais, do ponto de vista social e científico essa pesquisa se torna relevante, pois poderá produzir conhecimentos profícuos sobre a gestão curricular da Fundação Pestalozzi do Pará no contexto da Educação Inclusiva, se articulando com as demais pesquisas destacadas acima e com o campo da Educação Especial na sua relação com o currículo. Colaborando, portanto, com o Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB do Núcleo de Estudos Transdisciplinares da Educação Básica – NEB, ampliando as discussões na área da Educação Especial/Inclusiva e servir como fonte de pesquisa a outros estudos nesse campo complexo, permeado de dúvidas, mas também de muitas possibilidades de reinvenções.

## **1.2 Problematizações e objetivos da pesquisa**

A luta pelo direito à educação das pessoas com deficiência no Brasil se fortificou ao longo do século XX a partir da democratização das escolas públicas. No entanto, antes desse período, a escolarização de pessoas com deficiência se dava em espaços especializados de forma paralela. Para Jannuzzi:

A criação dessas primeiras instituições especializadas [...] não passaram de umas poucas iniciativas isoladas, as quais abrangeram os mais lesados, os que se distinguiam, se distanciavam ou pelo aspecto social ou pelo comportamento divergentes. Os que não o eram assim a “olho nu” estariam incorporados às tarefas sociais mais simples. Numa sociedade rural desescolarizada (Jannuzzi, 1985, p. 28).

De acordo com Mendes (2019), foram crescendo os números de instituições especializadas no Brasil, o que demandou das autoridades a regulamentação dessas instituições para o atendimento dos alunos “excepcionais”, como eram chamados na época. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, 1961) esse atendimento: “[...] deveria se dar no sistema geral de educação, mas ao mesmo tempo mantendo o apoio as instituições especializadas, mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (Mendes, 2019, p. 3).

Outras Leis e Decretos foram fundamentais para fortalecer o movimento de inclusão de pessoas com deficiência na época, bem como: Lei Educacional nº 5962/71, a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP aprovado pelo Decreto nº 72.425 de 1973, o Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974), entre outros. Mendes (2019) destaca em seu estudo alguns documentos importantes que subsidiaram a luta das pessoas com deficiência, sendo:

Em 1978, foi aprovada a Emenda nº 12 à Constituição de 1967, visando assegurar às pessoas com deficiência melhoria de sua condição social e econômica, especialmente, mediante a Educação Especial e gratuita. A Portaria nº 186/78 estabeleceu que o atendimento educacional aos “alunos excepcionais” deveria ser prestado em estabelecimentos dos sistemas de ensino regular, em classes comuns ou especiais e em instituições especializadas de natureza educacional (MEC, 1978). (Mendes, 2019, p. 4).

No ano de 1985 foi publicado o Decreto Presidencial nº 91.872 que instituiu o Comitê Nacional para estudar uma política para aprimorar a Educação Especial no país e em 1986 foi publicada a Portaria 69/86 na qual apareceu pela primeira vez o termo “Atendimento Educacional Especializado” – AEE, compreendendo a possibilidade de escolarização de alunos com deficiência na classe comum, classe comum com apoio de professor itinerante, classe comum com apoio de sala de recursos, entre outros (Mendes, 2018).

A inclusão dos alunos com deficiência no processo de escolarização foi reforçada a partir da Constituição Federal – CF (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996) que dispõe em seu Art. 58 no parágrafo 2º que: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados [...]”. Com isso, as instituições especializadas têm a função de oferecer o atendimento educacional aos alunos público-alvo da Educação Especial quando a escola comum não conseguir desenvolver propostas pedagógicas curriculares que sejam capazes de permitir o desenvolvimento desses alunos no processo de escolarização. Dessa forma, como destaca a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação:

Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos [...] podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que

necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social (Resolução nº 2 CNE/CEB, 2001, p. 3).

Partindo dessa premissa, para Mendes e Maturana (2016) e com base no Plano Nacional de Educação – PNE (2001) as escolas especiais e/ou instituições especializadas deveriam receber os alunos público-alvo da educação especial quando os mesmos apresentassem necessidades de receber o atendimento educacional fornecido por esses espaços. Nesse liame, o Art. 9º da Resolução nº 2/2001 ressalta que:

As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

§1º Nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, mediante adaptações, e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso.

§2º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum. (Resolução nº 2 CNE/CEB, 2001, p. 3).

No contexto da educação inclusiva, esse atendimento sofre mudanças de acordo com a Constituição Federal (1988), destacado em seu Art. 208 no inciso III, sendo dever do estado oferecer o: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Tal direito é previsto em diversas outras leis que orientam e normatizam a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na escola regular, ofertando o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs). Dentre essas leis, destaco:

### **Quadro 2: Documentos do campo da Educação Especial**

<b>LEI/ANO</b>	<b>DESCRITOR</b>
Lei nº 9394/1996	Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	Fixa a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
Resolução nº 4 – CNE/CEB (2009)	dispõe sobre as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade na educação especial

Decreto nº 7.611/2011	Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências
Lei nº 13.005/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.
Lei nº 13.146/2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Vale salientar que o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), em sua meta 4 que dispõe sobre a universalização para alunos público-alvo da educação especial com idade de 4 a 17 anos o acesso à educação básica, mais especificamente ao AEE na: “rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.” (p. 67). Contudo, ao analisar o percentual de matrículas desses alunos no período de 2009 a 2013 foi possível notar que:

Em 2013, 85,5% (546.876) das matrículas desses alunos eram em classes comuns. Isso significa que 14,5% das matrículas dessa população se encontravam em escolas exclusivamente especializadas e/ou em classes especiais do ensino regular e/ou EJA, o que equivalia a 93.012 matrículas. (BRASIL, 2014-2024, p. 83).

Desse modo, nota-se que as instituições especializadas ainda recebem boa parte dos alunos público-alvo da Educação Especial considerando os dados de matrículas que constam no PNE (2014-2024). Ainda que as leis do campo da Educação Especial fomentem o acesso e a permanência e a matrícula desses alunos seja realizada preferencialmente na rede regular de ensino, com o Atendimento Educacional Especializado sendo realizado em Sala de Recursos Multifuncionais, o AEE pode ocorrer também nos Centros Especializados e nas instituições especializadas, sendo assegurada conforme lei, a primeira matrícula na rede regular de ensino.

No estado do Pará temos a Coordenadoria de Educação Especial – COEES que é subordinada diretamente a Secretaria Adjunta de Ensino, em consonância com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, responsável por definir, implantar, coordenar, acompanhar e avaliar as ações da Educação Especial no Estado do Pará, visando promover o acesso e permanência das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação no sistema regular de ensino (Pará, 2018).

Com isso, visando o aumento da oferta do Atendimento Educacional Especializado, o estado conta com 32 (trinta e dois) espaços especializados, compostas por instituições privadas sem fins lucrativos conveniadas com a SEDUC que têm seus convênios renovados a cada período. Sendo as apresentadas no quadro 3:

**Quadro 3: instituições especializadas conveniadas ao Estado do Pará**

<b>INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS</b>
1. ACREDITAR – Associação Milton Pereira de Melo
2. CEROM – Centro Educacional Ronaldo Miranda
3. CIEES – Centro Integrado de Educação Especial
4. Instituto Felipe Smaldone (IFS)
5. SABER – Serviço de Atendimento Básico em Reabilitação
6. Fundação Pestalozzi – Escola Lourenço Filho
7. Associação de Pais e Amigos de Excepcionais de Belém (APAE)
8. Associação de Pais e Amigos de Excepcionais de Abaetetuba (APAE)
9. Associação de Pais e Amigos de Excepcionais de Ananindeua (APAE)
10. Associação de Pais e Amigos de Excepcionais de Barcarena (APAE)
11. Associação de Pais e Amigos de Excepcionais de Capanema (APAE)
12. Associação de Pais e Amigos de Excepcionais de Eldorado dos Carajás (APAE)
13. Associação de Pais e Amigos de Excepcionais de MOJU – Instituição Especializada Maria do Carmo Nery
14. Associação de Pais e Amigos de Excepcionais de Santarém – ERC Centro de Ed. Especial “Humberto Frazão”
15. Associação de Pais e Amigos de Excepcionais de Altamira – CAEE. Despertar para a Vida
16. Associação de Pais e Amigos de Excepcionais de Bragança (APAE)
17. Associação de Pais e Amigos de Excepcionais de São Domingos do Capim (APAE)

18. Associação de Pais e Amigos de Excepcionais de Castanhal (APAE)
19. Associação de Pais e Amigos de Excepcionais de Conceição do Araguaia (APAE)
20. Associação de Pais e Amigos de Excepcionais de Floresta do Araguaia (APAE)
21. Associação de Pais e Amigos de Excepcionais de Ourilândia do Norte (APAE)
22. Associação de Pais e Amigos de Excepcionais de Parauapebas (APAE)
23. Associação de Pais e Amigos de Excepcionais de Redenção (APAE)
24. Associação de Pais e Amigos de Excepcionais de Rondon do Pará (APAE)
25. Associação de Pais e Amigos de Excepcionais de Santa Izabel do Pará (APAE)
26. Associação de Pais e Amigos de Excepcionais de São Domingos do Capim (APAE)
27. Associação de Pais e Amigos de Excepcionais de São Geraldo do Araguaia (APAE)
28. Associação de Pais e Amigos de Excepcionais de São João de Pirabas (APAE)
29. Associação de Pais e Amigos de Excepcionais de Tomé Açu (APAE)
30. Associação de Pais e Amigos de Excepcionais de Tucumã (APAE)
31. Associação de Pais e Amigos de Excepcionais de Tucuruí (APAE)
32. Associação Cultural Beneficente Caruanas do Marajó

Fonte: Pará, 2018.

A COEES também realiza diversas ações por meio de outras 14 (quatorze) Unidades, Centros, Núcleos Especializados públicos vinculados a Coordenadoria de Educação Especial, que existem no estado do Pará, como destaque no quadro 4:

**Quadro 4: Unidades, Centros, Núcleos Especializados públicos vinculados a Coordenadoria de Educação Especial**

<b>UNIDADES-CENTROS-NÚCLEOS ESPECIALIZADOS</b>	<b>PÚBLICO-ALVO</b>
1. UEES José Alvares De Azevedo	Alunos cegos e com baixa visão.
2. UEES Prof. Astério De Campos	Alunos com deficiência auditiva e surdez.
3. UEES Prof <sup>a</sup> Yolanda Martins E Silva	Alunos com deficiência intelectual associada ou não a outras comorbidades.

4. UTEES De Icoaraci	Alunos com deficiência, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação.
5. UTEES Giovanni Emmi	Alunos com deficiência, transtornos do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação.
6. UTEES José Tadeu Duarte Bastos	Alunos com deficiência, transtornos do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação.
7. UTEES Marli Almeida Fontenelle De Castro	Alunos com deficiência, transtornos do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação.
8. UTEES De Abaetetuba	Alunos com deficiência, transtornos do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação.
9. Centro De Apoio Para Atendimento Às Pessoas Com Deficiência Visual (Cap -Belém)	Alunos com deficiência visual e baixa visão.
10. Centro De Apoio Para Atendimento Às Pessoas Com Deficiência Visual (CAP – Santarém)	Alunos com deficiência visual e baixa visão.
11. Centro de Formação para Profissionais da Educação e Atendimento à Pessoa com Surdez (CAS)	Profissionais da educação e alunos com deficiência auditiva e surdez.
12. Núcleo De Atendimento Educacional Especializado Aos Transtornos Do Espectro Do Autismo – NATEE	Alunos com transtornos do espectro do autismo
13. Núcleo De Atendimento Às Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS	Alunos com altas habilidades/superdotação.
14. Programa Classe Hospitalar E Atendimento Domiciliar – CHAD	Alunos impossibilitados de frequentar a escola por motivo de doença

Fonte: Pará, 2018.

As instituições especializadas conveniadas ao governo do Pará, bem como as unidades, centros e núcleos especializados têm como principal objetivo ofertar o Atendimento Educacional Especializado aos alunos público-alvo da educação especial visando o acesso e a permanência no espaço de ensino.

Nesse liame, específico como lócus desta pesquisa o CAEE Professor Lourenço Filho que faz parte da Fundação Pestalozzi do Pará, por entender sua importância no movimento de inclusão das pessoas com deficiência, sendo referência no nosso estado.

A Instituição Pestalozzi do Pará se destaca pelo tempo de atuação no atendimento das pessoas com deficiência no estado do Pará, desde 1955, sendo uma instituição de grande porte, tendo um número significativo de alunos matriculados para o atendimento na instituição.

Com base nos dados da Federação Nacional das Associações Pestalozzi (2014), o movimento Pestalozziano no Brasil começa a acontecer no ano de 1926 (Nascimento, 2018). O movimento deu-se início com a criação do Instituto Pestalozzi em Porto Alegre no Rio Grande do Sul e depois foi transferido para Canoas (RS) em 1927. Nascimento (2018) afirma que o instituto:

Foi criado com foco no atendimento das pessoas com dificuldades de aprendizagem, uma vez que pelo ideário republicano a escola era compreendida como espaço de preparação da criança, o futuro da nação, sendo cada vez mais incentivado a escolarização de crianças e, é nesse movimento que se torna mais claro a demanda de cuidado de crianças com dificuldade de aprendizagem nas salas comuns. (Nascimento, 2018, p. 97).

Em âmbito estadual, a Fundação Pestalozzi do Pará (iniciada como Curso Pestalozzi do Pará em 1955 e transformada em Fundação em 1958), surgiu com o objetivo de educar e cuidar de excepcionais, constituindo-se a primeira instituição a atender esse tipo de demanda na capital paraense.

Nos dias atuais, a Fundação Pestalozzi do Pará atende alunos com Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla, Síndrome de Down, Transtorno do Espectro Autista, Dislexia e TDAH (de 07 a 65 anos de idade) no Centro de Atendimento Educacional Especializado Professor Lourenço Filho (CAEE), tendo como principal objetivo nortear e sistematizar as ações educativas, demonstrando a importância e relevância do AEE para o desenvolvimento da autonomia e inclusão social dos alunos com deficiência (Pará, 2020).

Conforme explicita o PPP (2020), no CAEE Professor Lourenço Filho os atendimentos no AEE são realizados preferencialmente de 2 a 3 vezes por semana, de acordo com a avaliação prévia, na qual são verificadas: a história de vida, laudo médico e possíveis intervenções pedagógicas para o desenvolvimento pleno dos alunos público-alvo da educação especial considerando suas diferenças individuais.

De acordo com Mendes (2008), o trabalho desenvolvido diante das diferenças apresentadas pelos seus alunos, requer do corpo pedagógico a compreensão acerca da organização espaço/tempo, bem como na seleção dos conhecimentos perpassados no contexto escolar, além de outros aspectos que podem influenciar no processo de escolarização.

Para tanto, no trabalho a ser desenvolvido com os alunos com deficiência, faz-se necessário ter um olhar atento para as singularidades individuais, considerando que essas

diferenças fazem parte do processo de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos, principalmente para a sua autonomia.

Ademais, nesse processo de atendimento ao público-alvo da Educação Especial, é válido frisar que as instituições especializadas, bem como a Fundação Pestalozzi do Pará, precisaram mudar sua função que antes era assistencialista, quando a escolarização era ofertada de forma paralela aos alunos com deficiência. Os ajustes na forma desse atendimento foram necessários para garantir o Atendimento Educacional Especializado como apoio a esses alunos conforme prevê os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996); Decreto nº 7.611/2011 que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências; Resolução CNE/CEB nº 2/2001 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, entre outros.

Portanto, existe um resguardo legal para a manutenção dessas instituições especializadas, garantindo o Atendimento Educacional Especializado e a partir disso, faz-se necessário que exista uma gestão curricular no que tange a realização desse atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Um das questões sobre as quais o pesquisador que investiga a Educação Especial precisa se debruçar é sobre a gestão curricular que as instituições responsáveis pela oferta do Atendimento Educacional Especializado adotam em sua prática com os alunos público-alvo da Educação Especial no processo das tomadas de decisão.

Nessa perspectiva, sobre a dimensão curricular é importante ressaltar que o currículo precisa conter “[...] o máximo de preocupação com acessibilidade e que possibilitem a todos participarem das experiências coletivas, embora as suas significações individuais sobre essas experiências sejam aquisições pessoais diferentes, singulares e intransferíveis [...]” (Correia, 2016, p. 11). A escola, portanto, deve oferecer aos alunos um currículo que permita a todos, sem exceção, uma formação integral. Segundo Sacristán:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino (Sacristán, 2000, p. 15-16).

A organização e as tomadas de decisão a partir do currículo ofertado aos alunos com deficiência diz muito sobre o trabalho que é desenvolvido diariamente no AEE, bem como se os objetivos educacionais vêm sendo alcançados. Ainda de acordo com os pensamentos de Sacristán (2017) pode-se afirmar que

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. [...] o currículo, em seu conteúdo e nas formas pelas quais nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. (Sacristán, 2017, p. 16-17).

Ou seja, o currículo é um conjunto de interesses educacionais que não são selecionados no cotidiano, mas sim, selecionados na sociedade e movimentados no cotidiano escolar e, a partir disso, colocado em prática no processo de escolarização.

Dessa forma, a gestão curricular desenvolvida pela escola tem papel fundamental no processo de tomadas decisões e na seleção de conhecimentos, tendo como pressuposto a autonomia da escola e dos professores na elaboração de planos individuais, planificações, e diferentes tomadas de decisões (Roldão; Almeida, 2018).

No geral, as instituições especializadas antes do processo de inclusão de alunos com deficiência e de assumir a função do Atendimento Educacional Especializado, se orientavam a partir da escolarização e definiam o currículo muito específico a partir das limitações dos alunos e não previa a matrícula na escola regular.

Ao longo do tempo, em razão da própria concepção que a legislação adotou, a gestão que se faz do currículo no Atendimento Educacional Especializada em instituições especializadas assumiu características diferentes, saindo de um sistema paralelo de ensino que focava na escolarização e assumindo um papel complementar e suplementar no atendimento dos alunos com deficiência (Mendes; Maturana, 2016; Mazzota, 2011, Jannuzzi, 2012).

Desse modo, a partir do estudo sobre a gestão curricular do Atendimento Educacional Especializado do CAEE Professor Lourenço Filho da Fundação Pestalozzi do Pará, levanto o seguinte questionamento: na gestão curricular do CAEE Professor Lourenço Filho como são tomadas as decisões para a seleção e organização do currículo para o desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado?

Para dar conta de responder a esse questionamento, ressalto duas questões norteadoras:

- De que forma o Projeto Político Pedagógico do CAEE Professor Lourenço Filho organiza o currículo para a realização do Atendimento Educacional Especializado no contexto da Educação Inclusiva?
- Quais os limites e possibilidades do Atendimento Educacional Especializado realizado no CAEE Professor Lourenço Filho?

Com o intuito de responder as questões elencadas acima, delimito como objetivo geral desta pesquisa: analisar como são tomadas as decisões para a seleção e organização do currículo

para o desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado no CAEE Professor Lourenço Filho. Tendo como objetivos específicos:

- Identificar de que forma o Projeto Político Pedagógico do CAEE Professor Lourenço Filho organiza o currículo para a realização do Atendimento Educacional Especializado no contexto da Educação Inclusiva;
- Discutir, a partir da gestão do currículo, os limites e possibilidades do AEE realizado no CAEE Professor Lourenço Filho

### **1.3 Percurso metodológico**

O Atendimento Educacional Especializado realizado no CAEE Professor Lourenço Filho da Fundação Pestalozzi do Pará é garantido nos documentos normativos e orientadores do campo da Educação Especial e acontece no contraturno dos alunos que tem matrícula ativa na rede regular de ensino (conforme previsto em lei). Diante disso, esta pesquisa tem como foco a gestão curricular do CAEE Professor Lourenço Filho no processo de atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Considerando este campo de pesquisa dinâmico e o quanto ele está envolvido no contexto apresentado na Fundação Pestalozzi do Pará e seu trabalho com os alunos com deficiência, destaco que o objeto de investigação desta pesquisa é a gestão curricular do Atendimento Educacional Especializado na CAEE Professor Lourenço Filho, diante disso, a pesquisa foi desenvolvida na abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Para Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2009, p. 21).

A abordagem qualitativa desenvolvida nesta pesquisa também se caracteriza pelo envolvimento entre pesquisador (a) e o lócus estudado, neste caso, a CAEE Professor Lourenço Filho que faz parte da Fundação Pestalozzi do Pará. Creswell afirma que:

A pesquisa qualitativa ocorre em um cenário natural. O pesquisador qualitativo sempre vai ao local (casa, escritório) onde está o participante para conduzir a pesquisa. Isso permite ao pesquisador desenvolver um nível de detalhes sobre a pessoa ou sobre o local e estar altamente envolvido nas experiências reais dos participantes. (Creswell, 2007, p. 186).

Dessa forma, o pesquisador consegue, de acordo com os escritos de Creswell (2007), envolver os participantes no processo da pesquisa estabelecendo harmonia e credibilidade ao estudo desenvolvido.

Outra característica de suma importância presente nos estudos qualitativos é a possibilidade de sofrer alterações na medida em que a pesquisa avança. Para Creswell:

A pesquisa qualitativa é emergente em vez de estritamente pré-configurada. Diversos aspectos surgem durante um estudo qualitativo. As questões de pesquisa podem mudar e ser refinadas à medida que o pesquisador descobre o que perguntar e para quem fazer as perguntas. O processo de coleta de dados pode mudar à medida que as portas se abrem ou se fecham para a coleta de dados, e o pesquisador descobre os melhores locais para entender o fenômeno central de interesse. A teoria ou padrão geral de entendimento vai surgir à medida que ela começa com códigos iniciais, desenvolve-se em ternas mais amplos e resulta em uma teoria baseada na realidade ou na interpretação ampla. Esses aspectos de um modelo de pesquisa que se revela dificultam a pré-configuração estrita da pesquisa qualitativa na proposta ou nos estágios iniciais de pesquisa. (Creswell, 2007, p. 186).

Isso se revela no próprio desenvolvimento desta pesquisa, tendo em vista que a partir da relação direta com o lócus (CAEE Professor Lourenço Filho da Fundação Pestalozzi do Pará) foram redefinidos o problema de investigação, bem como os objetivos, dada a relação dinâmica envolvida no processo de coleta de dados e entre pesquisador-lócus-sujeitos.

Na pesquisa qualitativa é válido ressaltar que a forma de recolhimento de dados é um dos pontos fulcrais nesse tipo de abordagem. De acordo com Bogdan e Biklen:

Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos (Bogdan; Biklen, 1994, p. 48).

Dessa forma, como estratégia de recolhimento de dados nesta pesquisa, foi realizado o levantamento de documentos na escola lócus, como: Projeto Político Pedagógico e Plano de Ação e a realização de uma entrevista semiestruturada com duas professoras do CAEE Professor Lourenço Filho.

Para Bogdan e Biklen (1994), a estratégia adotada nesta pesquisa se enquadra na pesquisa de natureza qualitativa, considerando sua singularidade de recolhimento das fontes e das estratégias utilizadas no processo de coleta de dados.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o recolhimento dos dados precisa ser minucioso, para que nenhum detalhe passe despercebido do olhar do investigador. Nesse contexto, outro ponto importante que o autor destaca a respeito da abordagem qualitativa, é

examinar o mundo a sua volta com atenção, pois tudo tem potencial para se tornar um objeto de estudo para a pesquisa que está sendo desenvolvida, nada deve escapar da avaliação.

Desse modo, para essa pesquisa optamos por realizar um estudo de caso, entendendo que este se consiste na observação minuciosa de um contexto em questão, indivíduo ou de uma fonte de documentos (Bogdan, Biklen, 1994). Segundo Yin:

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. [...] embora os estudos de casos e as pesquisas históricas possam se sobrepor, **o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas, observações** – além do que pode estar disponível no seu estudo histórico convencional (Yin, 2001, p. 27) (Grifo da autora).

Nessa perspectiva, durante a pesquisa busquei compreender o objeto de estudo em sua totalidade e considerando as realidades surgidas durante o processo investigativo. De acordo com Morgado (2012), o estudo de caso se destaca por meio da coleta e registros de dados de um caso particular ou em grupo, e sua organização deve acontecer de uma maneira crítica. O autor afirma que:

[...] o estudo de caso é um processo de investigação empírica que permite estudar fenômenos no seu contexto real e no qual o investigador, não tendo o controle dos eventos que aí ocorrem, nem das variáveis que os conformam, procura apreender a situação na sua totalidade e, de forma reflexiva, criativa e inovadora, descrever, compreender e interpretar a complexidade do(s) caso(s) em estudo, lançando luz sobre a problemática em que se enquadra(m) e, inclusive, produzindo novo conhecimento sobre o(s) mesmo(s). (Morgado, 2012, p. 63).

Dessa forma, essa pesquisa qualitativa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso, considerando a especificidade do lócus da pesquisa (CAEE Professor Lourenço Filho da Fundação Pestalozzi do Pará), sendo uma instituição especializada referência no processo de escolarização e no atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial. O CAEE Professor Lourenço Filho conta com um número expressivo de matrículas, sendo aproximadamente de 263 alunos com matrícula ativa para atendimento no Centro Educacional Especializado Lourenço Filho, na faixa etária de 7 (sete) a 65 (sessenta e cinco) anos de idade. Considerando as especificidades da instituição especializada lócus da pesquisa e o contexto real característico para um estudo de caso, Yin destaca que:

Os dados devem ser coletados de pessoas e instituições existentes [...] assim, em um estudo de caso, o pesquisador deve aprender a integrar acontecimentos do mundo real às necessidades do plano traçado para a coleta de dados; nesse sentido, o pesquisador não controla o ambiente da coleta de dados como se poderia controlar ao utilizar outras estratégias de pesquisa. (Yin, 2001, p. 92-94).

No estudo de caso a coleta de dados baseia-se em muitas fontes de evidências, de acordo com Yin (2001), sendo as seis principais: documentação, registros em arquivos, entrevistas,

observação direta, observação participante e artefatos físicos. Nesta pesquisa foi realizada a pesquisa documental como estratégia primária e a entrevista semiestruturada como estratégia secundária.

Optei por realizar a pesquisa documental neste trabalho por entender que os documentos coletados são fontes primárias e ricas de informações, sendo fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, principalmente no que tange a responder ao problema de investigação.

Para Kripka, Scheller e Bonotto (2015) os documentos coletados na pesquisa dependem do objeto de estudo e do problema no qual se busca uma resposta. Dessa forma, o pesquisador deve atentar-se aos documentos que servirão de base na pesquisa. As autoras também ressaltam que:

[...] a pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos; é caracterizada como documental quando essa for a única abordagem qualitativa, sendo usada como método autônomo. [...] (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 58).

Compreendendo a pesquisa documental como fonte primária nesta pesquisa e sua importância com relação as informações contidas nos documentos coletados, Kripka, Scheller e Bonotto destacam que:

A pesquisa documental não pode ser confundida com a pesquisa bibliográfica com a qual se assemelha, uma vez que ambas utilizam o documento como objeto de investigação. O que as diferencia é a fonte, ou seja, a característica do documento: no primeiro caso, denominam-se de fontes primárias, as quais não receberam nenhum tratamento analítico como relatórios de pesquisas ou estudos, memorandos, atas, arquivos escolares, autobiografias, reportagens, cartas, diários pessoais, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação [...] (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 59).

Segundo Bardin “Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação.” (BARDIN, 2011, p. 51). Ainda de acordo com Bardin:

O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados (Bardin, 2011, p. 51).

Para a coleta dos documentos, primeiramente foi enviado um ofício para o CAEE Professor Lourenço Filho lócus desta pesquisa, houve um primeiro contato com a instituição

em que tive acesso aos seguintes documentos: Projeto Político Pedagógico (2020) e Plano de Ação (2022).

Em função dos dados que foram recolhidos no levantamento documental, foi possível identificar que os documentos não davam conta de responder ao problema de pesquisa e por isso entendeu-se a importância de complementar as informações a partir da entrevista semiestruturada<sup>3</sup>.

O objetivo da entrevista foi buscar informações sobre diferentes aspectos da gestão curricular do Atendimento Educacional Especializado do CAEE Professor Lourenço Filho para responder qualitativamente as questões de investigação desta pesquisa.

Para a definição dos sujeitos da pesquisa definiu-se como critério básico o tempo de exercício da função no CAEE. Foram identificadas três professoras com tempo médio de atuação de 20 anos. Destas, duas se disponibilizaram a participar da pesquisa e assinaram o TCLE (modelo no apêndice B). A pesquisa também previa a entrevista com a coordenadora pedagógica da instituição, contudo, esta não se disponibilizou a participar.

No que se refere a entrevista semiestruturada como estratégia secundária desta pesquisa, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que “nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos [...]” (p. 135). Os dados oriundos das entrevistas foram fulcrais para as discussões e compreensão do objeto de análise da pesquisa.

Diante disso, para a realização da entrevista semiestruturada foi elaborado um roteiro de entrevista (conforme apêndice A) e teve como critério para seleção dos sujeitos professores atuantes no CAEE Professor Lourenço Filho no período anterior a 2008.

As entrevistas foram realizadas nas dependências do CAEE Professor Lourenço Filho, com autorização da diretora e das 2 (duas) professoras entrevistadas<sup>4</sup>. A Professora A tem formação no curso de pedagogia e atua como professora no CAEE Professor Lourenço Filho há 22 (vinte e dois) anos e a Professora B tem formação nos cursos de serviço social e pedagogia com especialização em Educação Especial e atua como professora no CAEE Professor Lourenço Filho há 20 (vinte) anos.

A forma de organização e tratamento dos dados foram realizados a partir das informações coletadas por meio do levantamento documental e das entrevistas segundo os princípios da análise de conteúdo. Com isso, para Franco:

---

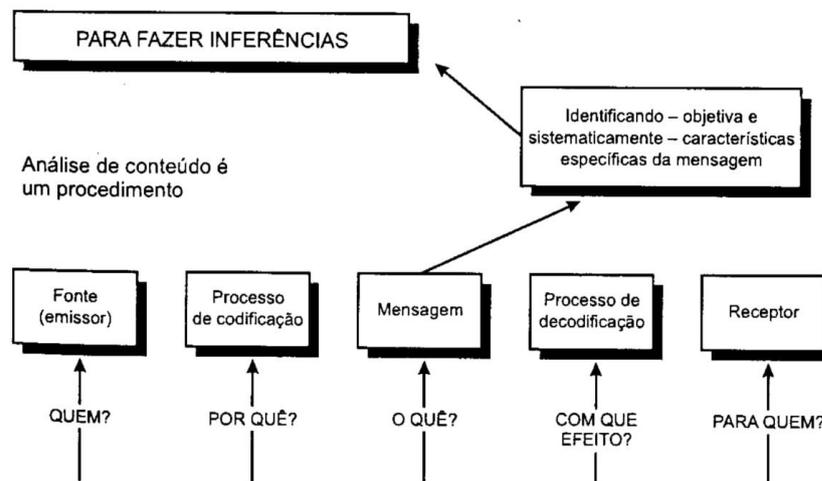
<sup>3</sup> Em função disso, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Pará (ver anexo A).

<sup>4</sup> Para preservar a imagem das professoras entrevistadas, nomearei as mesmas como Professora A e Professora B.

O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado [...] (Franco, 2005, p. 13).

A opção por escolher esse tipo tratamento de dados deu-se também pelo fato de possibilitar a análise do conteúdo manifesto (implícita ou explicitamente). De acordo com Franco (2005) é no manifesto explícito que se inicia a análise, porém, não se pode descartar a análise sobre os dados implícitos, tendo em vista que o mesmo nos possibilita ir além do que pode ser identificado. Franco destaca ainda as características da Análise de Conteúdo conforme imagem 1:

**Imagem 1:** Características definidoras da Análise de Conteúdo



Fonte: Franco, 2005.

Para Franco (2005), a análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que faz parte da teoria da comunicação e seu ponto de partida no processo da pesquisa é a mensagem, a partir dessa mensagem o pesquisador pode fazer inferências. Com base na figura acima, a autora destaca que:

[...] uma importante finalidade da análise de conteúdo é produzir inferências sobre qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação: a fonte emissora; o processo codificador que resulta em uma mensagem; o detector ou recipiente da mensagem; e o processo decodificador (Franco, 2005, p. 25).

Dessa forma, produzir inferências sobre os elementos básicos do processo de comunicação é um procedimento fulcral na análise de conteúdo, produzindo relevância teórica à pesquisa desenvolvida, relacionando dados coletados a outros dados.

No desenvolvimento desta pesquisa primeiramente foram coletados os documentos: Projeto Político Pedagógico e Plano de Ação, e posteriormente foram realizadas as entrevistas com

as duas professoras do CAEE Professor Lourenço Filho (as entrevistas foram transcritas e organizadas em quadros para melhor visualização, bem como para comparação das informações).

Após a realização da coleta de dados, realizei a pré-análise a partir da leitura flutuante, destacando as principais informações e indícios de gestão curricular no CAEE Professor Lourenço Filho, observando os indicadores para a categorização dos dados.

Primeiramente cada documento foi analisado separadamente a fim de identificar aspectos mais frequentes para a realização do AEE, com foco no currículo. Disso pude depreender que tanto o PPP quanto o plano de ação faziam referência explícita e contínua aos seguintes indicadores: núcleos de atendimento, projetos, avaliação, enturmação.

Os dados documentais foram cruzados entre si. Sobre esses mesmos aspectos, busquei nas entrevistas como essas questões eram apresentadas pelas professoras e que outras informações poderiam ser incluídas. Assim, os dados documentais foram cruzados aos dados oriundos das entrevistas e desses cruzamentos foram definidas as seguintes categorias de análise: organização do currículo, organização do espaço-tempo e avaliação.

E por fim, as categorias: organização do currículo, organização espaço-tempo e avaliação foram analisadas articulando os dados empíricos ao referencial teórico sobre gestão do currículo e educação especial. Esse movimento me permitiu produzir as interpretações para responder ao problema de pesquisa.

Diante disso, para apresentação dos resultados da pesquisa, este trabalho foi organizado em 4 (quatro) seções, sendo a primeira a *Introdução*, que teve por objetivo apresentar a aproximação com o tem e sua delimitação, a definição do objeto de estudo, problematização, e objetivos e metodologia da pesquisa.

A segunda seção, intitulada *A gestão do currículo na Educação Especial e suas reconfigurações no contexto da Educação Inclusiva*, tem por objetivo demarcar os conceitos fundamentais da pesquisa, como o de currículo e gestão do currículo, assim como discuto sobre a Educação Especial em diferentes paradigmas e possíveis implicações na gestão do currículo.

A terceira seção intitulada *A gestão curricular do Atendimento Educacional Especializado do CAEE Professor Lourenço Filho da Fundação Pestalozzi do Pará* tem por objetivo apresentar os resultados da pesquisa, para tanto, inicio demarcando o papel e a estrutura física do CAEE Professor Lourenço Filho, e analiso os dados oriundos dos documentos e das entrevistas.

Na quarta e última seção faço as conclusões deste trabalho com as discussões finais a respeito dos resultados alcançados ao longo do desenvolvimento desta pesquisa.

## 2. A GESTÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS RECONFIGURAÇÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

---

Nesta seção me detive a discutir sobre as categorias teóricas: currículo com base nos escritos de Sacristán (2017), Young (2007) Lopes e Macedo (2011) e gestão curricular lançando mão dos escritos de Roldão e Almeida (2018), Leite (2002) Almeida (2016), entre outros. Tratei ainda sobre a gestão curricular nos diferentes modelos que permearam a Educação Especial e nos documentos legais.

### 2.1 Currículo e gestão curricular: demarcando conceitos

Quando se discute o currículo é de suma importância compreender que este é um conceito extremamente alargado, a depender da perspectiva teórica o elemento central dele é diverso, entretanto, nesta pesquisa discuto o currículo a partir de uma perspectiva crítica e que a centralidade seja o conhecimento.

O currículo, de acordo com Sacristán, “não é apenas um conceito teórico, útil para explicar esse mundo englobado, mas também se constitui em uma ferramenta de regulação das práticas pedagógicas” (2013, p. 9). Desse modo, o currículo firma-se como um instrumento inerente à escola e faz parte de todo o processo organizativo do sistema educacional.

Nesta pesquisa, entende-se que “o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve a escolaridade” (Sacristán, 2013, p. 17). Ainda de acordo com os escritos de Sacristán (2013), o currículo é incumbido de ordenar os conteúdos a se ensinar, bem como o tempo escolar. Para tanto, o currículo demonstra-se um instrumento indispensável quando se trata da seleção e organização do conhecimento, mas é preciso entendê-lo também a partir de outras perspectivas. Young ressalta que o currículo sempre é:

Um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica; isso está relacionado com a ideia de que o currículo pode ser entendido como “conhecimento dos poderosos”;

Sempre é também um corpo complexo de conhecimento especializado e está relacionado a saber se e em que medida um currículo representa “conhecimento poderoso” – em outras palavras, é capaz de prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa da escolarização (Young, 2014, p. 201).

As discussões sobre o currículo estão imersas a intensos debates e tensões que percorrem este campo teórico desde o século passado. Ao perpassar pelas diferentes teorias do currículo, de modo geral, percebe-se que há uma série de aproximações e distanciamentos entre as mesmas, uma dessas questões se detém a concepção de currículo. Como já mencionado,

nesta pesquisa entende-se o currículo como seleção do conhecimento, mas afinal, que conhecimento seria este? Lançando mão dos escritos de Young, o autor afirma que:

A idéia de que a escola é primordialmente um agente de transmissão cultural ou de conhecimento nos leva à pergunta “Que conhecimento?” e, em particular, questiona que tipo de conhecimento é responsabilidade da escola transmitir. Sendo aceito que as escolas têm esse papel, fica implícito que os tipos de conhecimento são diferenciados. Em outras palavras, para fins educacionais, alguns tipos de conhecimento são mais valiosos que outros, e as diferenças formam a base para a diferenciação entre conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não-escolar (Young, 2007, p. 1293).

Nos estudos curriculares o conhecimento tem diferentes significados<sup>5</sup>, mas neste texto, lanço mão dos escritos de Young (2007) a partir das discussões sobre o conhecimento dos poderosos e conhecimento poderoso. De acordo com Young (2007) o conhecimento dos poderosos diz respeito àqueles que detém o conhecimento, ou seja, “aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento [...]” (Young, 2007, p. 1294). O conhecimento dos poderosos está envolvido nas relações de poder.

Nesse liame, surgiu a necessidade de outro conceito, o “conhecimento poderoso”. Para Young (2007) o conhecimento poderoso “refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo [...]” (p. 1294). Para o autor, o conhecimento poderoso não está disponível em casa, portanto, precisa ser acessado por todos os sujeitos. Nesse sentido, o currículo torna-se um instrumento fundamental para o acesso ao conhecimento, é através dele que o conhecimento é distribuído socialmente.

Diante disso, cabe destacar as reflexões introdutórias de um livro de Lopes e Macedo:

Ao invés de método, o currículo torna-se um espaço de reprodução simbólica e/ou material. Surgem na agenda dos estudos curriculares questões como: por que esses e não outros conhecimentos estão nos currículos; quem os define e em favor de quem são definidos; que culturas são legitimadas com essa presença e que outras são deslegitimadas por ai não estarem. Abre-se uma nova tradição nesses estudos, qual seja, a de entender que o currículo não forma apenas os alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona de forma interessada aquilo que é objeto da escolarização (Lopes; Macedo, 2011, p. 9).

O currículo constitui a dinâmica de todas as escolas, seja em sua organização, prescrição ou no oculto (como parte dos processos do dia a dia da comunidade escolar). De acordo com Moreira e Candau (2007, p. 19), fazem parte do currículo oculto: “rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas,

---

<sup>5</sup> Ribeiro (2017) em sua pesquisa sobre currículo e conhecimento sob diferentes perspectivas teóricas, nos mostra os diferentes significados dado ao conhecimento a partir de três autores, sendo: Carmen Teresa Gabriel que entende o conhecimento a partir do discurso, pautado na perspectiva pós-fundacional; Antônio Flávio Barbosa Moreira destaca a recontextualização do conhecimento, ligado a perspectiva crítica e Michael Young que propõe uma visão a respeito do conhecimento de caráter mais objetivista e universal.

mensagens implícitas nas falas dos (das) professores(as) e nos livros didáticos.” Os autores destacam ainda outras formas de se exemplificar o currículo oculto presente nas escolas, sendo:

[...] a forma com que a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, fulana, professora, etc); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula em círculo ou alinhadas); as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média) (Moreira; Candau, 2007, p. 19).

É importante compreender as diferentes concepções de currículo, sendo que este é um objeto de intensos debates e relações de poder, ganhando cada vez mais espaços nas pesquisas científicas. Para Moreira e Silva (1994, p. 8)

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (Moreira; Silva, 1994, p. 8).

Nessa perspectiva, de acordo com os escritos de Sacristán, pode-se afirmar que “os currículos são a expressão de equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado.” (2000, p. 17). A partir disso, compreende-se que o currículo não é algo dado, porque envolve um conjunto de interesses, disputas e escolha de determinados conhecimentos em detrimento de outros no processo de escolarização.

O autor ainda conceitua o currículo como “projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (Sacristán, 2017, p. 34). Para Sacristán (2017) o currículo é selecionado dentro de um campo social e se configura como uma seleção de conteúdos culturais. Sacristán destaca que:

O conceito de currículo, desde seu uso inicial, representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada. [...] (Sacristán, 2013, p. 17).

O currículo, nesse sentido, é um problema prático que exige ser **gestionado**, organizado e resolvido de alguma forma (Sacristán, 2017) (*grifo meu*). O sistema educativo e a organização da escola, assim como da escolarização, exige tomadas de decisões que envolvam o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a gestão que se faz do currículo é fundamental para compreender a dinâmica curricular da escola, as escolhas e tomadas de decisão.

Destaca-se, no entanto, que os princípios de gestão no campo do currículo deram-se início ainda na era eficientista a partir dos pressupostos teóricos de Tyler, que defendia um currículo programado a partir de quatro etapas, sendo: “definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas

experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo” (Lopes; Macedo, 2011, p. 25). Na perspectiva de Tyler o currículo seria um documento previamente elaborado. De acordo com Pacheco e Pereira:

Retorno a Tyler (back to Tyler), aceitando-se que o currículo é um plano, um dispositivo normativo definido pela administração, embora possa ser gerido pelos professores, desde que essa gestão seja controlada pelo currículo nacional e pela avaliação estandardizada (Pacheco; Pereira, 2007, p. 372).

Nesse sentido, a administração do currículo sob a responsabilidade dos especialistas (professores) estaria condicionada e controlada pelo currículo nacional (governamental). Essa forma de gerir o currículo estabelecido pelo legado do eficientismo ainda é frequente nos dias atuais.

Para Sacristán (2017), essa perspectiva eficientista, tecnológica ou burocrática, foi um “modelo apoiado na burocracia que organiza e controla o currículo, amplamente aceito pela pedagogia “desideologizada” e crítica, e “imposto” ao professorado como modelo de racionalidade em sua prática.” (p. 44). Entre os modelos burocráticos que surgiram, destaca-se o de gestão científica que, de acordo com Sácristán:

A gestão científica é para a burocracia o que o taylorismo foi para a produção industrial em série, querendo estabelecer os princípios de eficácia, controle, previsão, racionalidade e economia na adequação de meios a fins, como elementos-chave da prática, o que fez surgir toda uma tradição de pensar o currículo [...] (Sacristán, 2017, p. 45).

No Taylorismo foi criada uma alternativa chamada “*management científico*” ou gestão científica, que seria basicamente um “*manager*” ou gestor que reuniria todo o conhecimento sobre a gestão do trabalho que seria realizado a partir de normas científicas (Sacristán, 2017). Nesse processo, o gestor seria responsável por planejar, distribuir tarefas, estudar, tomar decisões, etc. Já o operário seria responsável por executar as tarefas. Sacristán ainda destaca que:

[...] a norma de qualidade é responsabilidade do *manager*, não do técnico que executa, o que, na gestão do currículo, significa emitir regulações para o comportamento pedagógico por parte de quem o administra, que disporá de algum aparato vigilante para garantir seu cumprimento (Sacristán, 2017, p. 45).

Nessa lógica, a gestão do currículo tem como função organizar os processos pedagógicos-curriculares da escola e tudo o que envolve o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes para posteriormente ser colocado em prática pelos sujeitos envolvidos.

Considerando a gestão do currículo uma categoria fulcral quando se tece discussões neste campo teórico, destaca-se que a gestão que se faz desse instrumento imprescindível para a escola é de suma importância para a organização de ensino-aprendizagem, assim como para a prática e funcionamento do espaço escolar.

Haja vista que essa categoria percorre as diferentes teorias curriculares, tendo início ainda no eficientismo com Tyler, autores como Roldão (1999), Leite (2010) e Almeida (2016) entendem que essa dimensão seja mais ampliada, de tal modo que os professores, as escolas e os alunos tenham autonomia e participem ativamente do processo de tomadas de decisão. Portanto, há uma ressignificação da ideia de gestão com a participação do coletivo.

Essa visão centralizadora e operária vai ser questionada a partir de outras perspectivas teóricas como a de Roldão (1999), Pacheco (2017), Sacristán (2017) e Roldão e Almeida (2018) que discutem a gestão do currículo a partir das tomadas de decisão compartilhadas em diferentes níveis. Desse modo, lançando mãos dos escritos de Roldão e Almeida (2018), entende-se por gestão de currículo:

[...] tomar decisões quanto ao modo de fazer que se julga mais adequado para produzir a aprendizagem pretendida. Essa tomada de decisão incide sobre campos curriculares da prática diária das escolas, mesmo quando é aparentemente passiva e de mera execução. As decisões relativas à gestão curricular respondem às questões *o quê, para quê, quando, como ensinar*, pilares da teoria curricular clássica (Roldão; Almeida, 2018, p. 23).

Ainda de acordo com as seguintes autoras, na gestão de curricular nada se tem de novo, talvez só o uso excessivo do linguístico dessa categoria nos estudos curriculares. Sempre se geriu o currículo e para elas, sempre terá que gerir: “isto é, decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados [...]” (Roldão; Almeida 2018, p. 8-9).

Partindo dessa premissa, a gestão do currículo requer tomadas de decisões importantes para o processo e ensino-aprendizagem e para a organicidade da escola. Com isso, para Leite (2010), gerir o currículo “implica conhecer e analisar as propostas curriculares oficiais e comuns, tomar decisões curriculares refletidas e fundamentadas, negociadas e assumidas coletivamente e consubstanciadas em projetos estratégicos de intervenção” (p. 2). Ainda de acordo com a autora, a gestão do currículo na escola e na turma exige:

A capacidade de tomar decisões curriculares fundamentadas e críticas - fundamentadas na análise da situação, na avaliação diagnóstica, nos conhecimentos teóricos; críticas na problematização das situações, na escolha de caminhos, numa visão estratégica da forma de ensinar para atingir as competências pretendidas (Leite, 2010, p. 3).

Gerir o currículo exige tomadas de decisões conscientes a partir de pressupostos teóricos, tendo como principal objetivo alcançar as finalidades pretendidas inicialmente. Para Dinis e Roldão (2004) a gestão do currículo corrobora para o rompimento da uniformização curricular, passando pela diferenciação do currículo, visando uma aprendizagem integral a todos os alunos.

Diante disso, faz-se necessário compreender como se dá o processo de tomadas de decisão do currículo a partir dos diferentes níveis de decisão curricular estabelecidos para a organicidade do espaço escolar. Para tanto, é importante compreender que:

A gestão, em qualquer campo, é, essencialmente, um processo de tomada de decisões orientado para as finalidades que se pretendem atingir. Trata-se, portanto, de um processo que implica analisar a situação que se apresenta e confrontá-la com o que se pretende conseguir (Roldão; Almeida, 2018, p. 18).

Roldão (1999), buscou sistematizar em seus estudos a evolução dos sistemas de gestão curricular na qual ela se propunha a analisar, como destacado no quadro 5:

**Quadro 5: sistemas de gestão do currículo em diferentes níveis**

	<b>Currículo</b>	<b>Escola</b>	<b>Professores</b>
<b>Sistema Educativo Centralizado</b>	<p>Definido apenas a nível nacional</p> <p>Uniforme</p> <p>Constituído essencialmente por conteúdos/tópicos</p> <p>Avaliação por referência ao normativo programático único</p>	<p>Estrutura de funcionamento administrativo-burocrática:</p> <p>Organização hierárquica</p> <p>Campo de iniciativa e decisão limitados</p> <p>Prestação de contas perante a administração central</p>	<p>Atividade regulada pelos conteúdos curriculares estabelecidos</p> <p>Campo de iniciativa e decisão limitados ao desenvolvimento e metodologia das aulas</p> <p>Prática predominantemente individual</p>
<b>Sistema Educativo Centrado nas Escolas</b>	<p>Binómio curricular: currículo nacional (<i>core curriculum</i>) + currículo de cada escola (<i>projeto curricular</i>, integrando e ampliando, de forma própria, o currículo nacional)</p> <p>Alargamento do currículo a maior número e tipos de aprendizagens</p> <p>Avaliação por referência a:</p>	<p>Estrutura de funcionamento autônoma (em graus variáveis)</p> <p>Organização funcional (em modalidades várias)</p> <p>Campos de iniciativa e decisão próprios</p> <p>Prestação de contas perante a comunidade e a administração</p>	<p>Atividade regulada pelos objetivos e metas curriculares da escola</p> <p>Campos de iniciativa e decisão próprios – gestão curricular, no plano individual e coletivo</p> <p>Práticas colaborativas entre pares</p>

	a) As avaliações nacionais externas b) A avaliação pela e na escola, face aos seus objetivos		
--	---	--	--

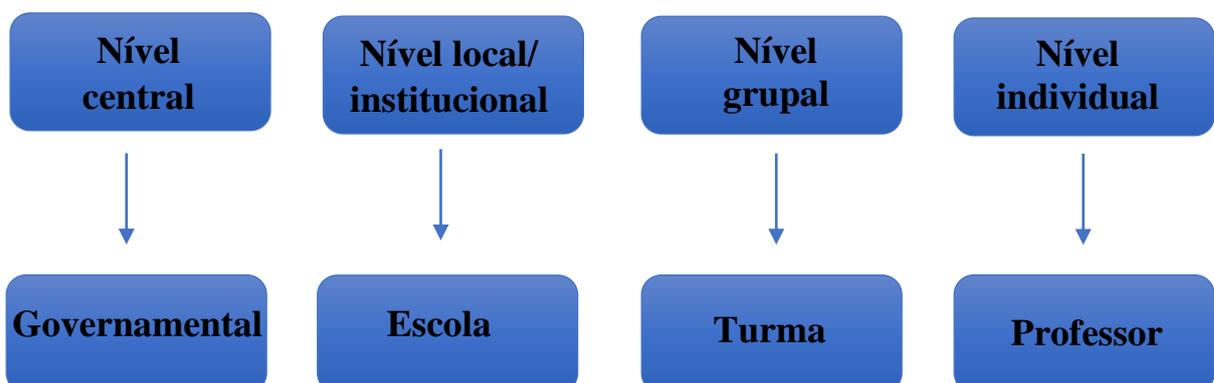
Fonte: Roldão, 1999. (Adaptado pela autora, 2022)

No processo de gestão centralizado o currículo é elaborado a partir de conteúdos e definido a nível nacional, a escola funciona a partir de um sistema burocrático, tendo suas decisões limitadas a partir da administração central (governamental). Quanto aos professores, os mesmos tem suas decisões quanto ao currículo e o fazer pedagógico pré-estabelecidos pela administração central e são limitados nas tomadas de decisão.

No que se refere à gestão do currículo centrado nas escolas, nesse processo as escolas podem trabalhar com o currículo nacional e com o Projeto Político Pedagógico, levando em consideração as especificidades dos seus alunos, tomando decisões autônomas (Roldão, 1999). Os professores conseguem nesse nível de gestão curricular trabalhar a partir dos objetivos curriculares estabelecidos pela própria escola e realizar a adaptação do currículo, assim como, o trabalho colaborativo.

Toda ação educativa centra-se num processo de tomadas de decisões, ou seja, de gestão. Para Roldão (1999), a gestão curricular desenvolvida no âmbito educacional implica em alguns níveis de decisão, além dos que vimos acima, destaco no esquema 1 outros níveis de decisão:

**Figura 1: níveis de decisão**



Fonte: elaborado pela autora com base nos escritos de Roldão (1999), 2022.

Conforme já exposto acima, as decisões centralizadas tem um currículo estabelecido a nível nacional, ou seja, um currículo previamente elaborado pelo governo e colocado em prática em todas as escolas. Para Machado:

Neste modelo centralizado, as normas pedagógicas acabam por ser reduzidas a normas burocráticas, a formulação geral do currículo cabe exclusivamente ao ministério que, por sua vez, entrega a grupos de especialistas a formulação dos programas de cada disciplina e incumbe as escolas, os seus órgãos e os seus professores, da implementação (Machado, 2017, p. 31).

Nessa perspectiva, destaca-se a seguinte pergunta: “que é preciso aprender nas escolas de um país?” (Roldão, 1999, p. 30). As decisões focadas num currículo a nível nacional não levam em consideração as especificidades locais de cada região como as questões sociais, económicas, culturais, estruturas das escolas, entre outras. Conforme expõe Roldão e Almeida:

O nível central (macro) estabelece o currículo nacional delineado pela administração central, concretizando-se na prescrição das aprendizagens comuns a promover na escola, assumindo forma de programas ou orientações curriculares e documentos afins (Roldão; Almeida, 2018, p. 19).

O currículo, nesse sentido, tem uma prescrição visando o conhecimento comum para todos os alunos de acordo com as tomadas de decisões. Em contra partida, podemos destacar outro nível de decisão que tem sido muito discutido nesse campo teórico, o nível local/institucional. Neste nível deve-se ocorrer uma adaptação do currículo nacional conforme o contexto das escolas locais. Para Leite:

A gestão curricular, ao nível das escolas, justifica-se, como até agora se sustentou, para permitir incorporar as realidades e as especificidades de cada situação, que não são, nem podiam ser, contempladas num currículo que fosse completamente estruturado e definido à escala nacional, e justifica-se para que sejam tomadas decisões geradoras da inovação, ou seja, de respostas criativas e adequadas às diversas situações (Leite, 2002, s/n).

Nesse sentido, as adaptações feitas no currículo a nível local devem levar em consideração as especificidades e contextos locais de cada escola. Seja em âmbito estrutural, cultural, económico e, principalmente, social. No mais, conforme Leite: “A gestão curricular local justifica-se, portanto, para se fazer melhor do que se a opção fosse a centralização e a uniformização curricular.” (2002, s/n). Ainda de acordo com a autora, esse processo de gestão curricular a nível local não deve ser sinónimo de ausência de rigor, pelo contrário, a autonomia das escolas diante das tomadas de decisões postas às adaptações curriculares tem como função tornar o currículo “mais rigoroso, mais rico, mais reflexivo e relacional.” (Leite, 2002, s/n).

Outro nível de decisão presente nas discussões de Roldão (1999) é o nível grupal. Esse nível tem como característica a adaptação do currículo de acordo com as especificidades de cada turma ou grupos de aprendizagens nas escolas, ou seja, tudo é pensando e adaptado para o melhor desenvolvimento de todos que fazem parte deste grupo. Roldão e Almeida destacam que:

O nível grupal (meso) relaciona-se com a adaptação do projeto curricular ao projeto de desenvolvimento curricular de cada turma – ou outros grupos de trabalho e aprendizagem – formulado pelo grupo de professores – conselho de turma ou equipa

educativa – que integram o trabalho conjunto com essa turma ou grupo de alunos, em articulação com os departamentos respectivos (Roldão; Almeida, 2018, p. 20).

Dessa forma, o trabalho desenvolvido no nível grupal tem como principal objetivo compreender e desenvolver atividades que possam contribuir fortemente para o desenvolvimento integral dos alunos que fazem partes das turmas e/ou grupos de aprendizagem a partir dos projetos curriculares produzidos. No que cerne aos projetos curriculares de turma, de acordo Roldão e Almeida:

O projeto curricular desenvolve, complementa e operacionaliza a parte central da ação da escola que são as orientações pedagógico-curriculares delineadas no projeto educativo e no currículo da administração central. Outros documentos podem emanar destes dois, como o plano anual de atividades, entre outros; em todo o caso, o projeto educativo e o projeto curricular constituem o centro da gestão curricular autónoma situada num dado contexto e a ele adequada no sentido de maximizar a eficácia educativa (Roldão; Almeida, 2018, p. 21).

Com os projetos curriculares, a escola e os professores conseguem ter um controle maior do currículo que tem sido ofertado aos alunos no processo de escolarização, constituindo-se em um centro da gestão curricular de forma autónoma.

No que diz respeito ao último nível discutido por Roldão (1999), o nível individual tem como base as tomadas de decisões dos professores de forma autónoma em sala de aula. No referido nível os professores tem como referência as decisões tomadas pelos níveis anteriores. Nesse contexto, Almeida destaca que: “A gestão do currículo nas escolas deveria envolver os professores, nos diversos órgãos de gestão pedagógica onde participam, em ações de planejamento e organização, ou seja, a trabalhar de forma colaborativa [...]” (2016, p. 7).

Compreendendo a gestão de currículo como um processo de tomadas de decisões em torno do cotidiano da escola, principalmente no que tange ao aprendizado dos alunos, é de suma importância enfatizar o papel do professor nesse processo que requer um olhar mais atento ao currículo que é ofertado aos educandos no processo de escolarização.

Para Cortesão e Stoer (2003), gerir o currículo é um projeto importante, entretanto, comporta certos riscos, pois o domínio do professor a respeito dos interesses motivacionais dos seus alunos “da margem de autonomia que usufrui no espaço da sua profissão, tudo isso abre ao professor a possibilidade de recontextualizar os saberes eleitos como importantes pelo currículo” (Cortesão; Stoer, 2003, p.201-202).

A gestão do currículo opera com a organização do conhecimento ou de todos os aspectos que favoreçam o acesso ao conhecimento a partir de diferentes fatores. Roldão e Almeida (2018) destacam em seus estudos os campos de decisão curriculares que permeiam as tomadas de decisão na escola, sendo esses: visão pedagógica, opções e prioridades, organização das aprendizagens, métodos e estratégias de ensino e avaliação, organização da escola e das aulas

e avaliação. Deste modo, para melhor entendimento destaco o quadro 6 com os diferentes níveis e campos de decisão da gestão curricular:

**Quadro 6: Níveis e campos de decisão da gestão curricular**

<b>Níveis e campos de decisão</b>	<b>Central</b>	<b>Institucional</b>	<b>Grupal/Individual</b>
<b>Visão pedagógica</b>	Caracteriza-se em uma visão de que cidadão a escola pretende formar a partir da visão pedagógica adotada pela escola.	A escola tenta mostrar o que a distingue em termos de visão pedagógica.	Buscam a participação dos sujeitos (professores e alunos) nas propostas para constituir a visão pedagógica da escola.
<b>Opções e prioridades</b>	Opções e prioridades curriculares a nível nacional.	Decidir quais aspectos curriculares investir mais de acordo com as necessidades locais.	Prioridade de aprendizagem para cada turma e prioridade na prática docente (autonomia do professor face as tomadas de decisão quanto aos conteúdos, etc).
<b>Organização das aprendizagens</b>	Corpo de aprendizagens que devem ser adquiridas pelos alunos.	Decidir a organização a partir de diferentes áreas: disciplinas, oficinas, etc.	Organização conjunta das aprendizagens e modo de organizar de forma flexível a cargo do professor.
<b>Métodos e estratégias de ensino e avaliação</b>	Orientações sobre metodologias de ensino e procedimentos de avaliação.	Métodos estratégias de ensino e recursos que a escola privilegia e recomenda.	Métodos de trabalho para desenvolver em diferentes contextos com a turma e a concretização desses métodos a partir do trabalho desenvolvido pelo professor.
<b>Modos de funcionamento e organização da escola e das aulas</b>	Orientação quanto a organização das aprendizagens.	Tomadas de decisão da escola: organização de tempos; distribuição dos tempos pelas disciplinas; organização de espaços; organização do espaço da aula; tempos e espaços para o trabalho colaborativo; etc.	Organização do trabalho com as turmas e opções quanto ao modo de cada professor organizar o trabalho com seus alunos em cada turma/contexto.

<b>Avaliação</b>	Avaliação quanto as aprendizagens adquiridas do currículo a nível nacional e reformulação do currículo quando necessário.	Avaliação quanto ao desenvolvimento curricular a partir de elaboração de relatório e possível reformulação após análise de dados.	Avaliação a partir do trabalho colaborativo desenvolvido e avaliação da melhoria da aprendizagem. Caso necessário, realizar reformulação do currículo.
------------------	---	---	--

Fonte: Roldão e Almeida, 2018. (Adaptado pela autora, 2022)

É de suma importância entendermos que os seis campos de decisão curriculares destacados acima estão presentes nas tomadas de decisão da escola e envolvem processos de seleção do conhecimento, distribuição de espaço-tempo para determinados conhecimentos, definição das estratégias para se trabalhar determinado conhecimento e a avaliação que resultará em possíveis reformulações quanto ao currículo proposto pela escola.

Nesse sentido, ressalta-se aqui que todo processo educacional demanda de tomadas de decisões, ou seja, de gestão. Tendo como ênfase a gestão do currículo nesta pesquisa, é importante destacar que todos os níveis e campos de decisão discutidos nesta seção são fundamentais para a organização do currículo da escola, sendo características fundamentais para subsidiar as análises de dados apresentadas na seção 3 desta pesquisa. Ademais, abordarei na sequência as possíveis implicações na gestão do currículo nos diferentes paradigmas da Educação Especial e a discussão da gestão do currículo a nível central a partir das orientações e prescrições nacionais.

## **2.2 Educação Especial em diferentes paradigmas e possíveis implicações na gestão do currículo**

Historicamente, a luta das pessoas com deficiência perpassa por diferentes períodos significativos que servem de base para a sua compreensão, dessa forma, tentarei demarcar as possíveis implicações da gestão do currículo nos paradigmas da segregação, integração e inclusão.

Entende-se por paradigma: “o conjunto de conceitos, valores, percepções e práticas compartilhadas por grupo sociais, ou por toda uma sociedade, em diferentes momentos históricos” (Aranha, 2000. p. 3). Nesse sentido, compreender a função da Educação Especial a partir de diferentes paradigmas, conforme classifica Sasaki (2002), implica nas tomadas de decisão sobre como o currículo da Educação Especial se organizou ao longo do tempo.

Demarcar os diferentes paradigmas da Educação Especial é fulcral para as discussões neste campo, principalmente no que cerne a compreensão do currículo proposto às pessoas com deficiência em cada período. Portanto, farei uma breve passagem por cada momento histórico da Educação Especial visando evidenciar características da gestão do currículo que marcaram cada uma dessas etapas até os dias atuais.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que o currículo é entendido nesta pesquisa como seleção de conhecimentos, destacando-se como um elemento de controle, mas também um elemento potente de:

[...] transformação, emancipação e inclusão, configura-se como elemento estratégico exatamente pelo seu poder de interferência sobre o meio e as mentalidades. A relação dialética vivida entre currículo e sociedade permite assim pensar o sentido da inclusão pelo currículo (Mesquita, 2010, p. 314).

O currículo pode ser pensado como um forte instrumento para o campo da Educação Especial, tendo em vista que a acessibilidade pode proporcionar um desenvolvimento pleno aos alunos com deficiência.

Para Roldão e Almeida (2018) o currículo escolar está pautado a partir de um conjunto de aprendizagens cabendo à escola garantir e organizar, com isso, chama-se a atenção para a gestão curricular realizada no espaço escolar diante de diferentes tempos e contextos socialmente necessários para as tomadas de decisões.

A proposta curricular de uma escola e/ou instituição especializada diz muito sobre o trabalho pedagógico desenvolvido diariamente, portanto, entendendo o currículo como seleção de conhecimento, o mesmo envolve tomadas de decisões a partir de um conjunto de interesses educacionais para ser colocado em prática e alcançar os objetivos elencados a priori.

Dessa forma, ao apresentar cada um dos momentos históricos que perpassaram o campo da Educação Especial, ainda que sejam anunciados aspectos gerais, busco imprimir singularidades das dimensões curriculares nos seguintes paradigmas: segregação, integração e inclusão.

### **2.2.1 Paradigma da segregação**

O período da segregação foi marcado como um período de ações assistencialistas e da criação de instituições filantrópicas, as pessoas com deficiência que não se “encaixavam” na sociedade eram levadas para esses lugares e ali recebiam os cuidados necessários. Sasaki (2002) reforça que nesse período, “por absoluta impossibilidade de acesso às escolas comuns por parte das crianças e jovens deficientes, suas famílias se uniram para criar escolas especiais” (Sasaki, 2002, p. 11).

A busca pelo padrão de normalidade das pessoas com deficiência nessa época se deu a partir da crença de que o corpo da pessoa com deficiência tinha impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais que dificultavam a realização de tarefas simples, e, com isso, enquadravam-se no padrão de anormalidade. A anormalidade, de acordo com Diniz (2012), é um julgamento estético que a sociedade faz perante o corpo da pessoa com deficiência.

A discussão entre o dualismo do normal e anormal corrobora para a compreensão de que a “deficiência não é apenas o que o olhar médico descreve, mas principalmente a restrição à participação plena provocada pelas barreiras sociais.” (Diniz, Barbosa, Santos, 2009, p. 66). O modelo social defende que a deficiência é a experiência das desigualdades enfrentadas perante uma sociedade que não tem um olhar atento aos diferentes estilos de vida e o modelo médico compreende a deficiência como um fato biológico (Diniz, 2012).

No período da segregação, prevalecendo o modelo médico, surgiram preocupações iniciais com a educação das pessoas com deficiência e a sua reabilitação. Porém, de acordo com Silva:

Apesar da crescente preocupação com a educação destes alunos, cuja intervenção decorria de um diagnóstico médico-psico-pedagógico, o processo de colocá-los numa escola de ensino especial ou numa classe especial não deixava de ser um processo segregativo (Silva, 2009, p. 138).

Nesse momento histórico havia uma intencionalidade no trabalho pedagógico dessas instituições ao oferecer um cuidado maior à essas pessoas, entretanto, quanto à gestão do currículo nesse período, o mesmo era organizado a partir do assistencialismo médico, com pressupostos clínicos. O foco central das instituições e/ou escolas especiais nesse período era a reabilitação, buscando a autonomia nos afazeres da vida cotidiana e pessoal (Sasaki, 2002). Não havia seleção de conteúdos escolares que pudesse contribuir para o desenvolvimento cognitivo no processo de aprendizagem dessas pessoas, ficando restrito a atividades de vida diária que compunha o currículo da época.

A forma como as instituições e/ou escolas especiais vinham fazendo esse atendimento às pessoas com deficiência fez com que a sociedade pudesse perspectivar avanços do ponto de vista educativo e social na época. Com isso, iniciou-se a integração das pessoas com deficiência em que “estava subjacente o direito à educação, à igualdade de oportunidades e ao de participar na sociedade” (Silva, 2009). Conforme expõe Silva:

[...] defendia-se um atendimento educativo diferenciado e individualizado, de forma a que cada aluno pudesse atingir metas semelhantes, o que **implicava a necessidade de adequar métodos de ensino, meios pedagógicos, currículos, recursos humanos e materiais, bem como os espaços educativos**, tendo em conta que a intervenção junto destes alunos, respeitando a sua individualidade, deveria ser tão precoce quanto possível e envolver a participação das famílias (Silva, 2009, p. 139) (grifo da autora).

A luta pelos direitos básicos como: educação, saúde e lazer das pessoas com deficiência começa a tensionar a partir dos movimentos civis organizados no processo de integração na década de 1950 e 1960.

### 2.2.2 Paradigma da integração

O processo de integração, que começou com mudanças nas práticas sociais e no estilo de vida das pessoas com deficiência (na época chamadas de *excepcionais*), teve influência ainda na legislação, como podemos observar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1961, em seu art. 88: “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.” Nesse momento a Educação Especial teve uma configuração centrada na prestação de serviços no campo da reabilitação e educação terapêutica. Para Fernandes:

A ideia básica era que esse modelo permitisse a mobilidade dos alunos no fluxo da escolarização, respeitado o critério de que os serviços exclusivos a alunos com deficiências, como escolas especiais e centros de reabilitação, fossem indicados apenas aos alunos com deficiências severas. Aos demais “excepcionais leves”, considerados a maioria, o modelo deveria apoiar a matrícula nas classes comuns, com apoios complementares realizados pela educação especial (Fernandes, 2013, p. 69).

Embora as pessoas com deficiência passassem a frequentar os ambientes escolares e conseguissem socializar com os demais alunos, ainda assim, a integração se delineia como um modelo de caráter segregador. Tendo em vista que todas as responsabilidades recaem na pessoa com deficiência, não sendo um papel desenvolvido pela sociedade (Sasaki, 2002).

Ainda que nesse período o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas tivesse como objetivo a inserção desses alunos no espaço escolar e nos processos de ensino-aprendizagem, na gestão do currículo ainda prevaleciam ações de cunho assistencialista, com foco nas dificuldades físicas e motoras das pessoas com deficiência.

O padrão de normalização ainda persistia nesse período histórico, onde havia um olhar mais atento em cima da deficiência e não nos percalços dos contextos sociais que essas pessoas enfrentavam no seu dia a dia. Ainda que a integração tivesse uma preocupação com os direitos básicos, dentre eles, o processo de escolarização, acesso ao currículo e a presença dos alunos com deficiência na escola, a Educação Especial e o atendimento ofertado às pessoas com deficiência eram organizadas de forma paralela à educação comum. Para Silva:

As primeiras experiências de integração destes alunos em classes regulares corresponderam à intervenção centrada no aluno. O apoio decorria em salas próprias para o efeito, após um diagnóstico do foro médico ou psicológico. Era equacionado de modo a não provocar qualquer perturbação na turma do ensino regular, nomeadamente porque a permanência destes alunos na escola não acarretava mudanças a nível do currículo, nem a nível das estratégias pedagógicas utilizadas. A

intervenção estava a cargo de professores especialistas, de psicólogos e de terapeutas (Silva, 2009, p. 141).

Nesse sentido, compreende-se que no aspecto da organização espaço-tempo e enturmação, a presença dos alunos com deficiência na sala regular acontecia de maneira isolada (embora todos estivessem dividindo o mesmo espaço: a sala de aula), esses alunos não eram incluídos no processo de ensino-aprendizagem com os demais.

A ideia de integração, por focar nas condições da adaptação do aluno com deficiência à escola regular, não se defendia a ideia de flexibilização do currículo e de outras dimensões do trabalho pedagógico para garantir educação e condições básicas para a permanência dos alunos com deficiência na sala regular.

Tendo como foco a gestão do currículo da época citada, depreende-se que as tomadas de decisões acerca do currículo trabalhado com os alunos com deficiência não tinham como centro o aluno, conforme afirma Silva (2009), a escola não fazia as adequações necessárias no currículo proposto para garantir o acesso ao conhecimento e a permanência dos alunos com deficiência no processo de escolarização. Nesse período o currículo em questão tinha por objetivo a normalização desses alunos, sendo a nível físico, funcional e/ou social (Silva, 2009).

A escolarização acontecia de forma paralela, os alunos frequentavam a escola regular e a Educação Especial, sendo realizado o atendimento especializado em instituições especializadas e/ou escolas, nesse período não se previa legalmente a transversalidade entre a escola comum e a escola especial. Vale ressaltar que nesse período a escola comum não tinha a obrigatoriedade de matricular os alunos com deficiência como primeira matrícula de acordo com a LDBEN (1961).

### **2.2.3 Paradigma da inclusão**

Ademais, foi a partir do século XX que essa forma de conceber o atendimento aos alunos com deficiência começou a sofrer alterações e deu-se início ao período que perdura até os dias atuais (embora ainda seja possível observar traços segregadores nas práticas com os alunos com deficiência), chamado de inclusão. Para Mendes (2006):

[...] o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças (Mendes, 2006, p. 395).

A inclusão ocorre em conjunto com diferentes esferas, seja familiar ou governamental, é uma “ação bilateral e combinada entre sujeitos [...] na produção de conhecimentos e tecnologias que promovam recursos e serviços de acessibilidade na consecução de ações inclusivas” (Fernandes, 2013, p. 34).

Baptista (2004) destaca que a inclusão corrobora discussões no que tange aos limites da escola e as mudanças necessárias para a incluir os alunos com deficiência, sejam elas didático-pedagógicas, curricular, arquitetônicas, recursos materiais, entre outras. Além disso, Batalla destaca que:

[...] a inclusão veio revolucionar o sistema e as propostas curriculares vigentes. A meta da inclusão escolar é transformar as escolas, de modo que se tornem espaços de formação e de ensino de qualidade para todos os alunos. A proposta inclusiva nas escolas é ampla e abrangente, atendo-se às peculiaridades de cada aluno. A inclusão implica em mudança de paradigma, de conceitos e de posições, que fogem às regras tradicionais do jogo educacional (Batalla, 2009, p. 87).

Nessa perspectiva, o processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial envolve inúmeras mudanças no sistema educacional (Batalla, 2009), principalmente quanto ao currículo trabalhado com esses alunos. Dessa forma, é de suma importância ter um olhar atento quanto a gestão que se faz do currículo, envolvendo a forma de seleção dos conhecimentos, planejamento, espaço-tempo e a avaliação.

No que cerne a gestão do currículo no contexto da Educação Inclusiva, destaca-se mudanças na configuração da Educação Especial que passa a constituir a proposta pedagógica da escola regular, enquanto uma modalidade da educação, sendo transversal a todos os níveis do processo de escolarização.

Nesse processo de reformulações da Educação Especial, destaca-se na Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), que o Atendimento Educacional Especializado ofertado aos alunos com deficiência: “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (Brasil, 2008, p. 16).

Esse atendimento especializado ofertado aos alunos público-alvo da Educação Especial não o torna substitutivo à escolarização, visto que as atividades realizadas se diferenciam do currículo proposto na sala de aula regular e têm um caráter complementar e/ou suplementar a formação e o desenvolvimento pleno desses alunos.

Dessa forma, compreende-se que o AEE corrobora para o enriquecimento curricular desses alunos no processo de escolarização e deve ser articulado à proposta pedagógica e curricular da sala regular (Brasil, 2008). A organização do atendimento especializado se dá no

contraturno do ensino comum, podendo ser realizado em Salas de Recursos Multifuncionais ou em instituições especializadas/centros especializados que disponibilizam esse serviço.

No mais, a Educação Especial sofreu diversas modificações nas suas funções e no seu papel quanto ao atendimento das pessoas com deficiência. Esse processo corroborou para a produção de diversos conceitos na área. Neste trabalho optei pelas definições feitas por Pletsch (2014) e Glat (2018). De acordo com Glat:

[...] a Educação Especial do século XXI configura-se como **um conjunto de conhecimentos, metodologias, recursos** (materiais, pedagógicos e humanos) disponibilizado para as escolas e outros espaços sociais, de forma que possam promover a aprendizagem e a inclusão de pessoas com deficiências e outras características atípicas de desenvolvimento (Glat, 2018, p. 10) (Grifo da autora).

A Educação Especial tem a função de oferecer subsídios para uma educação que promova o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência. De acordo com Pletsch (2014) a Educação Especial “[...] é uma área de conhecimento que busca desenvolver teorias, práticas e políticas direcionadas ao atendimento e à melhoria da educação [...]. Logo, não pode ser entendida como antagônica ou dicotômica à proposta inclusiva” (Pletsch, 2014, p. 7). Para a autora, a Educação Especial pode ser classificada também como um campo de estudo, área de atuação e prática.

É de suma importância compreender a Educação Especial como uma modalidade da educação que envolve profissionais especializados na área de atuação, serviços e formas de atendimento especializado para as pessoas com deficiência, equipamentos e tecnologias assistivas que norteiam o trabalho desses profissionais. Para Glat (2018):

[...] a ação da Educação Especial tem como alvo não só o apoio direto aos alunos com deficiências, mas, talvez, prioritariamente, o suporte aos professores do ensino regular para que possam, adequadamente, desenvolver a escolarização desses educandos. De fato, um dos pressupostos conceituais básicos da proposta de Educação Inclusiva é que, mesmo quando envolve a mediação de um professor especialista, a escolarização se dá no espaço da turma comum. E a tarefa de ensinar a todos os alunos – inclusive aos que apresentam necessidades educacionais especiais – é, em primeira instância, do professor regente (Glat, 2018, p. 11).

Os profissionais que atuam tanto na sala regular de ensino, quanto nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM no atendimento especializado às pessoas com deficiência, precisam de formação continuada para conseguir desenvolver e aprimorar o apoio aos alunos com deficiência, bem como, estabelecer uma articulação entre professor da sala regular e professor do Atendimento Educacional Especializado.

As tomadas de decisões que envolvem a gestão curricular na Educação Especial têm um papel fundamental no que cerne ao apoio aos profissionais que atuam no atendimento aos alunos com deficiência no processo de escolarização, através da organização do espaço-tempo, seleção

dos conteúdos a serem trabalhados no atendimento especializado, avaliação curricular e da aprendizagem e a transversalização do AEE.

Partindo dessa premissa, depreende-se que a Educação Especial teve avanços significativos no que tange à inclusão dos alunos com deficiência e no Atendimento Educacional Especializado ofertado a esses alunos nas instituições especializadas e/ou classes especiais. De acordo com Glat (2018), embora os avanços sejam visíveis, outras mudanças são fulcrais para ter uma educação que atenda a diversidade, sendo: “estrutura arquitetônica e de recursos, Projeto Político Pedagógico, organização curricular, metodologias de ensino, práticas pedagógicas, sistema de avaliação, programação de atividades, etc... [...]” (Glat, 2018, p.11). Ainda conforme Glat, o ingresso desses alunos na rede regular de ensino trouxe reconfigurações nas relações estabelecidas no espaço escolar.

### **2.3 A gestão curricular do Atendimento Educacional Especializado em instituições especializadas na perspectiva da inclusão - aportes legais**

Para entender como se dá a gestão curricular no Atendimento Educacional Especializado em instituições especializadas na perspectiva inclusiva, faz-se necessário demarcar como se delineou a oferta da Educação Especial e o atendimento especializado aos alunos com deficiência a partir dos aportes legais.

A Educação Especial funcionava como um sistema paralelo à educação regular e atualmente se configura como uma modalidade de ensino transversal. Vale ressaltar que a inclusão de alunos com deficiência no Brasil se destaca enquanto uma política que se inaugura a partir da Constituição Federal – CF (1988) e, mais especificamente, da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996), ambas têm como foco a educação como um direito de todos. A CF (1988) destaca em seu Art. 205 que “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” (Brasil, 1988, p. 152).

A Constituição Federal (1988) ainda coloca em seu inciso III que é dever do estado com a educação garantir o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” (Brasil, 1988, p. 153). Observa-se então, a intencionalidade do Estado em garantir o acesso das pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Além disso, a Lei De Diretrizes e Bases (1996) destaca em seu Art. 58 que:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996, p. 19).

Ainda no seu Art. 58 no parágrafo 1º, a LDB destaca que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.” (Brasil, 1996, p. 19). O atendimento especializado poderá ser realizado em classes, escolas e/ou centros especializados de acordo com a demanda dos alunos.

Nas duas últimas décadas, foi possível observar avanços consideráveis na conquista da igualdade e do exercício de direitos das pessoas com deficiência. Para destacar as principais modificações (tendo como foco a gestão do currículo) no Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência tomarei como base as legislações que norteiam e orientam o campo da Educação Especial no Brasil desde a Constituição Federal de 1988 até os dias atuais. Para tanto, destaco no quadro 7 os principais documentos legais:

#### **Quadro 7: documentos que norteiam e orientam a Educação Especial no Brasil**

<b>DOCUMENTO</b>	<b>ANO</b>	<b>DESCRITOR</b>
Constituição Federal	1988	Institui um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais.
Lei nº 7.853	1989	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.
Decreto nº 914	1993	Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências.
Política Nacional de Educação Especial	1994	Visa garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais
Lei de Diretrizes e Bases	1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Decreto nº 3.298	1999	Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro

		de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.
Resolução nº2	2001	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva	2008	Visa constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.
Resolução nº4	2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
Decreto nº 7.611	2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
Lei nº 13.146	2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)

Fonte: elaborado pela autora, 2022

A integração desses alunos nas escolas regulares configurou diversos debates e resultou em diferentes leis (como destacado acima) que pudessem subsidiar a garantia do acesso e permanência dos alunos com deficiência no espaço escolar para que tivessem acesso à escolarização e ao atendimento especializado.

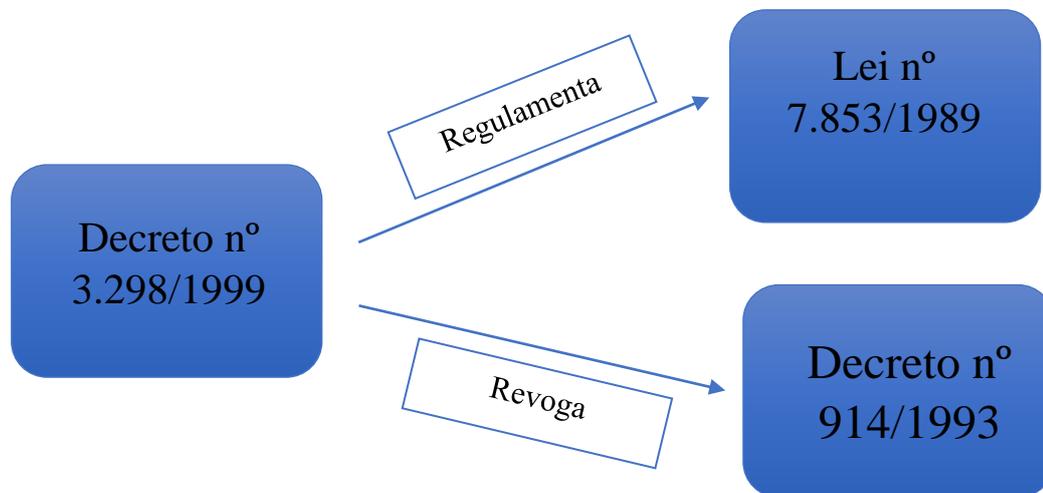
Após a Constituição Federal (1988), tivemos a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989<sup>6</sup> estabeleceu normas gerais para assegurar os direitos básicos das pessoas com deficiência, dentre eles o acesso à educação e sua integração social e o Decreto nº 914 que instituiu a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Esses dois importantes documentos para o campo da Educação Especial e para a inserção dos alunos com deficiência na escola regular, sofreram alterações legais a partir do Decreto nº 3.298/1999<sup>7</sup>, como exposto abaixo:

<sup>6</sup> Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

<sup>7</sup> Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

**Figura 2: alterações dos documentos legais**



Fonte: elaborado pela autora, 2022.

O Decreto nº 3.298/1999 em seu Art. 24 elenca algumas medidas asseguradas pelo Estado para com as pessoas com deficiência nos seguintes incisos:

- I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino;
- II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;
- III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;
- IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino [...] (Brasil, 1999, p. 7)

Como destacado acima, a Educação Especial passa a ser uma modalidade da educação transversal a todos os níveis de ensino e é assegurado também a integração dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino. Esse direito básico previsto em lei torna obrigatório a integração das pessoas com deficiência no processo de escolarização, bem como o acesso ao currículo proposto nas escolas regulares.

Vale ressaltar que em 1994 tivemos a Política Nacional de Educação Especial<sup>8</sup> que ressalta o crescimento das discussões em torno da inclusão das pessoas com deficiência, destacando o aumento das pesquisas científicas na área e as principais dificuldades apresentadas que persistem na sociedade brasileira a fim de eliminá-las, sendo uma dessas a “inadequação dos currículos desenvolvidos pelos professores da educação especial com os

<sup>8</sup> Visa garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais.

alunos portadores de necessidades educativas especiais” (Brasil, 1994, p. 29). Nesse sentido, Batalla (2009) afirma que:

As iniciativas de atendimento às pessoas com deficiência, marcadas por uma concepção assistencialista, não efetivaram políticas públicas de acesso universal à educação e promoção da autonomia e independência. Em vez disso, as chamadas políticas especiais constituíram uma hierarquia de pertencimento, em que alunos com deficiência eram pensados como meros receptores de ações isoladas do Estado (Batalla, 2009, p. 82).

As instituições especializadas desenvolveram papel fundamental na assistência e educação às pessoas com deficiência na época, ofertando o atendimento especializado, sendo que a principal função da organização do trabalho pedagógico é a escolarização de forma paralela ao sistema de ensino regular. De acordo com Beyer (2006):

Somente com o surgimento das escolas especiais, as crianças com deficiência obtiveram a chance de poder frequentar, finalmente, uma escola. Esse foi na verdade o grande mérito das escolas especiais, isto é, elas se constituíram nas primeiras escolas que atenderam alunos com deficiência. As escolas “segregadoras”, pelo contrário, integraram pela primeira vez as crianças com deficiência no sistema escolar (Beyer, 2006, p. 14).

Essa organização da Educação Especial com a criação das instituições especializadas e o processo de escolarização dos alunos com deficiência de forma paralela se estendeu até o início do debate sobre a inclusão por volta de 1990 (Mendes; Maturana, 2016). No contexto da educação inclusiva essas instituições especializadas precisaram se reconfigurar, visto que elas tinham um sistema paralelo de ensino que funcionava como escolarização e na perspectiva da inclusão elas precisariam funcionar com o Atendimento Educacional Especializado de forma complementar e complementar, conforme documentos legais do campo da Educação Especial (Lei de Diretrizes e Bases, 1996; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, 2008; Resolução nº 04/2009; Decreto nº 7611/2011; entre outros).

A escola regular e as instituições especializadas que oferecem o Atendimento Educacional Especializado têm papel fundamental, favorecendo em sua organização pedagógica o processo de ensino-aprendizagem, promovendo acesso ao conhecimento e potencializando o desenvolvimento do senso crítico, ético, humano, ou seja, a formação mais ampla de todos os alunos público-alvo da Educação Especial. No entanto, existem diversas barreiras que dificultam esse processo e precisam ser discutidas e ressignificadas como as concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas, além da implementação de políticas públicas educacionais mais efetivas que possam garantir principalmente mais financiamento e qualidade para educação (Mendes; Maturana, 2016).

Assim, embora os documentos legais assegurem a matrícula dos alunos com deficiência, faz-se necessário garantir além de serviços e suportes, materiais pedagógicos e

tecnológicos, melhores condições de trabalho, mais investimento na formação docente, entre outros elementos, que possa garantir a permanência e o desenvolvimento integral desses alunos. Com isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) destaca em seu inciso III que é dever do Estado garantir o:

Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996, p. 2).

Portanto, a legislação prevê que o Atendimento Educacional Especializado enquanto serviço da Educação Especial, deve acontecer preferencialmente nas Salas de Recursos Multifuncionais, na escola regular, mas que também é admissível dentro das instituições especializadas. Em seu parágrafo 2º, a LDB (1996) destaca que o Atendimento Educacional Especializado pode ocorrer em: “classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (Brasil, 1996, p. 19). Com isso, as instituições especializadas podem ofertar o AEE de forma complementar ao processo de escolarização dos alunos com deficiência.

A resolução CNE/CEB Nº 2/2001<sup>9</sup> em seu Art 2º coloca que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais [...]” (Brasil, 2001, p. 1). Sendo de suma importância que a mesma assegure a permanência desses alunos, estabelecendo condições necessárias para a escolarização no contexto da inclusão.

Partindo dessa premissa, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tem por objetivo assegurar a inclusão no ensino regular de alunos público-alvo da Educação Especial. A Política orienta os sistemas de ensino a garantir o acesso ao:

Ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, p. 14, 2008).

A Resolução nº 04/2009<sup>10</sup> reforça ainda que os sistemas de ensino devem matricular

---

<sup>9</sup> Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

<sup>10</sup> Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação básica, modalidade Educação Especial.

os alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado em SRM ou em instituições especializadas, como exposto em seu Art. 5º:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (Brasil, 2009, p. 2)

Outro aspecto importante no que tange à inclusão dos alunos com deficiência é o financiamento da educação, de acordo com Resolução nº 04/2009 os alunos matriculados na escola regular e concomitante no AEE será contabilizado duplamente no FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Sendo assim, a matrícula em classe comum e em instituições especializadas é contemplada duplamente pelo FUNDEB.

Partindo dessa premissa, o Decreto nº 7611/2011 ainda ressalta em seu Art. 1º que o dever do Estado para com as pessoas público-alvo da Educação Especial será efetivado a partir de algumas diretrizes, dentre elas, em seu inciso VIII o “apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial” (Brasil, 2011, p. 1). Ainda com base no Decreto nº 7611/2011 em seu Art. 5º:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. (Brasil, 2011, p. 2)

O Atendimento Educacional Especializado, conforme o Decreto nº 7611/2011<sup>11</sup>, caracteriza-se “[...] como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (p. 1), tem caráter complementar e suplementar e objetiva, entre outras questões, favorecer as condições de acesso, enriquecimento curricular, participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial conforme as suas necessidades específicas (Brasil, 2011).

Ainda com base no decreto, o AEE tem por objetivo, de acordo com o Art. 3º nos incisos III e IV, contribuir para o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que auxiliem no processo de ensino aprendizagem e elimine as barreiras e também, assegurar

---

<sup>11</sup> Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências.

condições para que esses alunos tenham suporte de continuar os estudos nos demais níveis de escolaridade (Brasil, 2011).

Alves (2006) destaca o caráter complementar e suplementar do Atendimento Educacional Especializado e sobre algumas das atividades curriculares específicas desenvolvidas em Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, tais como: “o ensino da Libras, o sistema Braille e o Soroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular, entre outros [...]”. A autora ainda afirma que:

O atendimento educacional especializado não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas deve constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos (Alves, et al., 2006, p. 15).

Nesse sentido, a organização curricular e do espaço/tempo que é oferecido no AEE, não pode ser considerado como um reforço escolar ou como um processo de escolarização paralelo a sala de aula regular, mas sim como um suporte e apoio desenvolvido no contra turno escolar, (seja realizado nas SRMs na escola regular, ou em instituições especializadas) que precisa se desenvolver a partir do ensino colaborativo<sup>12</sup> com os professores das classes comuns, demais profissionais da escola e com as famílias e assim favorecer a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Para isso, segundo Mendes, Silva e Pletsch (2011) é necessário, tornar os conhecimentos acessíveis aos alunos, adequar conteúdos de ensino, mas sem empobrecer o currículo, ressignificar métodos, estratégias de avaliação, organizar e adequar o tempo e espaço escolar e primar pelo desenvolvimento de um trabalho colaborativo.

O desenvolvimento de um trabalho articulado entre os docentes do AEE e classe comum é ressaltada pela Resolução nº 04/2009, ao destacar dentre as atribuições dos professores do AEE a necessidade de:

[...] acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das

---

<sup>12</sup> Lançando mão dos escritos de Viralunga e Mendes (2014, p. 141), entende-se por ensino colaborativo todo o processo de discussão sobre questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum entre o professor de educação especial e o professor que atua na sala regular. Dessa forma, ambos os professores devem participar das tomadas de decisão quanto: conteúdos, adaptações curriculares, avaliação, Plano Educacional Individualizado, entre outros.

estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009, Art. 13).

Nesse processo, o acesso ao currículo escolar proposto no Atendimento Educacional Especializado de alunos com deficiência precisa favorecer ao máximo a participação de todos os alunos em “[...] experiências coletivas, embora as suas significações individuais sobre essas experiências sejam aquisições pessoais diferentes, singulares e intransferíveis [...]” (Correia, 2016, p. 11). Diante disso, o trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado com os alunos público-alvo da Educação Especial precisa potencializar a aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, considerando o currículo como:

[...] uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino (Sacristán, 2000, P. 15-16).

De tal forma a organização curricular da escola e/ou do Atendimento Educacional Especializado diz muito sobre o trabalho que é proposto diariamente com os alunos com deficiência, principalmente se os objetivos estabelecidos vêm sendo alcançados.

A garantia ao acesso e permanência desses alunos no ensino regular é fundamental para o avanço da inclusão e do desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial. Desse modo, a Lei Nº 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) afirma em seu inciso II sendo um dever do Estado o: “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.” (Brasil, 2015, p. 6). Portanto, o avanço das leis que orientam e normatizam a Educação Especial no Brasil têm sido fundamentais no que tange a garantia do direito à educação dos alunos com deficiência.

Os diferentes documentos legais destacados acima, ressalta-se que no Atendimento Educacional Especializado a gestão curricular se dá por meio de um tempo que é no contraturno e pelo espaço, sendo em Sala de Recursos Multifuncionais, Centros de Atendimento Educacional Especializado, instituições especializadas e em classes especiais.

Considerando a transversalidade<sup>13</sup> do AEE no processo de gestão do currículo é importante demarcar questões referentes ao conteúdo a ser trabalhado como complemento e suplemento e, associado a isso, os mecanismos para a seleção dos conhecimentos necessários no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, faz-se necessário que as tomadas de decisões quanto a gestão que se faz do currículo envolva tanto o professor do AEE, quanto o professor da sala regular, e preveja tempos e espaços dessa articulação, implicando na seleção dos conteúdos trabalhados e que objetivem a complementação e suplementação dos alunos público-alvo da Educação Especial.

---

<sup>13</sup> Quanto a transversalidade do Atendimento Educacional Especializado ver seção 3.

### **3. A GESTÃO CURRICULAR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DO CAEE PROFESSOR LOURENÇO FILHO DA FUNDAÇÃO PESTALOZZI DO PARÁ**

Nesta seção me detive primeiramente a descrever o Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE Professor Lourenço Filho da Fundação Pestalozzi do Pará e seu papel no que tange ao atendimento das pessoas com deficiência no estado do Pará, bem como apresentar e analisar os dados oriundos das entrevistas semiestruturadas e documentos (Projeto Político Pedagógico e Plano de Ação) para responder às questões de investigação e alcançar o objetivo desta pesquisa que é analisar quais as tomadas de decisão para a seleção e organização do currículo para o desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado no CAEE Professor Lourenço Filho.

#### **3.1 O papel do CAEE Professor Lourenço Filho no atendimento das pessoas com deficiência e sua estrutura física**

A fim de compreendermos o papel que a Fundação Pestalozzi do Pará tem na educação das pessoas com deficiência no Estado do Pará, faz-se necessário contextualizar, ainda que resumidamente, o trabalho pestalozziano no Brasil e sua importância no atendimento às pessoas com deficiência.

Em 1948 houve a criação da Sociedade Pestalozzi do Brasil – SPB no Rio de Janeiro, com o objetivo de proteger as crianças e adolescentes “excepcionais” e conforme Nascimento (2018) “era caracterizada como uma instituição particular de caráter filantrópico, que mantinha convênio com as três esferas de governo (municipal, estadual e federal) e funcionava em quatro tipos de regime de atendimento: residência, semi-residência, externato e ambulatório [...]” (p. 115).

Em 1953 a professora Blandina Alves Torres recebeu uma bolsa do Governo do Pará para realizar um curso de especialização sobre a educação de crianças com deficiência intelectual no Rio de Janeiro, ofertada pela Sociedade Pestalozzi do Brasil e retornou à Belém no ano de 1954.

Após sua especialização, a professora foi uma das precursoras na criação do Curso Pestalozzi do Pará em 1955, mantida pela Sociedade Paraense de Educação, sendo a primeira coordenadora do curso que foi transformado em Fundação Pestalozzi do Pará no ano de 1958 (Nascimento, 2018).

A Fundação Pestalozzi do Pará foi a primeira instituição especializada do Estado do Pará, sendo assim, a pioneira no atendimento às pessoas com deficiência, surgindo a priori com o objetivo de atender às pessoas com deficiência intelectual que não tinham qualquer opção para atendimento no estado.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico – PPP (2020) do Centro de Atendimento Educacional Especializado Professor Lourenço Filho, o governo do Estado do Pará, pela Lei 1726/59, assinou em ato de doação para a Fundação Pestalozzi do Pará, um terreno com um chalé para a realização do atendimento especializado às crianças e jovens com deficiência (local este que funciona até os dias atuais). Nesse período, após a organização legal da Fundação Pestalozzi do Pará, ela desligava-se da Sociedade Paraense de Educação e continuava os atendimentos de maneira autônoma.

A partir de 1960, a escola criada para oferecer atendimento especializado às pessoas com deficiência que funcionava com o nome de Curso Pestalozzi do Pará, passou a se chamar Escola Lourenço Filho, órgão operacional da instituição na execução do processo educativo. Desse modo, a Fundação Pestalozzi do Pará firmava-se como mantenedora desta escola.

Atualmente a escola chama-se Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE Professor Lourenço Filho, é uma escola atuante no atendimento de pessoas com deficiência, mantida pela Fundação Pestalozzi do Pará por meio de um acordo de colaboração técnica com a Secretaria de Educação – SEDUC em parceria com Grupo Sotreq, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, Serviço Social da Indústria – SESI e outras instituições governamentais e não governamentais (Projeto Político Pedagógico, 2020).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico o CAEE Professor Lourenço Filho tem por objetivo nortear e sistematizar as ações educativas demonstrando a relevância do Atendimento Educacional Especializado – AEE para a promoção da inclusão social das pessoas com deficiência, bem como prepará-los para as atividades da vida autônoma e orientação de trabalho.

O Projeto Político Pedagógico do CAEE estabelece princípios, diretrizes e propostas de ação que contribuam para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas pela escola para o público-alvo da Educação Especial. O CAEE conta com a seguinte disponibilização de espaços físicos para o atendimento dos alunos com deficiência que são divididos em 4 (quatro) prédios e/ou pavilhões destacados abaixo:

**Quadros 8, 9 e 10: demonstrativo dos espaços físicos do CAEE Professor Lourenço Filho**  
**8. Ensino e aprendizagem**

<b>Espaço</b>	<b>Quantidade</b>
Programa Família em Ação	01
Letramento Digital	01
Biblioteca	01
Atividades de Vida Autônoma – AVA	01
Psicopedagogia	02
Música	01
Artes Plásticas	03
Dança	01
Brinquedoteca	01
Salas de Atendimento Específico	10
Espaço Empreendedor	01
Costura	01
Psicomotricidade/PAFAS	01

Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2020 (adaptado pela autora).

**9. Complexo extensão**

<b>Espaço</b>	<b>Quantidade</b>
Área de Recreação Coberta	01
Refeitório	01
Depósito de Merenda	01
Cozinha	02
Área de serviço	02
Espaço de Atividades Aquáticas	01

Sala de saúde	05
Banheiros	04
Área de circulação coberta	02
Quadra descoberta	02
Depósito esportivo	01

Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2020 (adaptado pela autora).

### 10. Administração

<b>Espaço</b>	<b>Quantidade</b>
Diretoria	02
Secretaria	02
Arquivo	02
Almoxarifado	02
Sala dos professores	01
Sala de coordenação pedagógica	02
Auditório	01
Banheiros	10

Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2020 (adaptado pela autora).

A estrutura física do CAEE Professor Lourenço Filho conta com salas equipadas e preparadas para receber os alunos com deficiência para o Atendimento Educacional Especializado a partir de diferentes núcleos de atendimento especializado<sup>14</sup>.

O núcleo de cultura, artes e educação sem barreiras conta com algumas salas de atendimento, sendo duas de psicopedagogia (uma delas ilustrada nas imagens 2, 3 e 4). A sala de psicopedagogia do CAEE Professor Lourenço Filho conta com diversos materiais de apoio pedagógico para o atendimento e avaliação dos alunos com deficiência, como jogos didáticos e livros.

<sup>14</sup> Os núcleos de atendimento especializado serão detalhados no tópico 3.2 desta seção.

De acordo com o Plano de Ação (2022) do CAEE Professor Lourenço Filho, o atendimento psicopedagógico tem o objetivo de:

Promover o desenvolvimento cognitivo dos atendidos a partir da diagnose realizada no decorrer dos atendimentos, identificando as dificuldades/limitações de aprendizagens detectadas nas atividades propostas, bem como estimular as potencialidades realizando as intervenções psicopedagógicas necessárias no Atendimento Educacional Especializado (AEE) possibilitando o seu desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e educacional (2022, p. s/n).

Desse modo, a psicopedagogia tem papel fundamental no que cerne a diagnose das potencialidades e necessidades dos alunos público-alvo da Educação Especial atendidos no Atendimento Educacional Especializado do CAEE Professor Lourenço Filho.

### **Imagens 2, 3 e 4: sala de atendimento da psicopedagogia**



Fonte: arquivo da pesquisa, 2023.

O núcleo de cultura, artes e educação sem barreiras ainda conta com a sala de letramento literário (ilustrada nas imagens 5, 6 e 7) que detém de um aparato de materiais diversificados

que dão apoio ao Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência no CAEE Professor Lourenço Filho.

A sala conta com inúmeros livros de diferentes faixas-etárias para manuseio e leitura, diferentes materiais de apoio pedagógico, assim como os painéis de apoio para contação de histórias, estimulando e desenvolvendo a imaginação, criatividade, oratória dos alunos, entre outros aspectos.

Além da sala de letramento literário, o CAEE Professor Lourenço Filho conta ainda com uma sala de atendimento para letramento digital. Nesta sala os alunos têm acesso e utilizam computadores e outros dispositivos eletrônicos. A sala de letramento digital utilizada nos atendimentos especializados dos alunos com deficiência tem por objetivo desenvolver:

[...] o empoderamento, a autonomia, a independência numa perspectiva de inclusão do educando do CAEE Prof. Lourenço Filho em situação de deficiência intelectual por meio de letramento digital (português e matemática), desenvolvendo assim, habilidades cognitivas, motoras quanto ao uso das novas tecnologias com ênfase no multiletramento (Plano de Ação, 2022, p. s/p).

Os atendimentos de letramento digital auxiliam os alunos com deficiência no desenvolvimento da autonomia na utilização de recursos tecnológicos. Nesse âmbito, faz-se necessário compreender o letramento digital a partir “[...] da capacidade que tem o indivíduo de responder adequadamente às demandas sociais que envolvem a utilização de recursos tecnológicos, a leitura e a escrita no meio digital” (Arcoverde, 2009, p. 140). Desse modo, a utilização desses recursos com os alunos com deficiência é de suma importância para estimular e desenvolver a autonomia com as tecnologias e corrobora no auxílio da leitura e escrita.

### Imagens 5, 6 e 7: sala de letramento literário



Fonte: arquivo da pesquisa, 2023.

O CAEE Professor Lourenço Filho também conta com a sala de atendimento especializado de alfabetização e letramento (conforme ilustram as imagens 8 e 9), a sala possui

alguns recursos pedagógicos que auxiliam no processo de alfabetização dos alunos com deficiência, como livros de diferentes temáticas, jogos pedagógicos, alfabeto móvel, entre outros. Neste atendimento o foco é a aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos atendidos.

De acordo com o Plano de Ação, o objetivo do atendimento de alfabetização e letramento é “possibilitar aos alunos o desenvolvimento de habilidades que possibilitem a identificação de diversas formas de comunicação e expressão existentes no meio social e cultural por meio de atividades práticas de leitura, escrita, interpretação e oralidade” (2022, s/n).

### Imagens 8 e 9: sala de alfabetização e letramento



Fonte: arquivo da pesquisa, 2023.

No que cerne ao núcleo de desenvolvimento educacional e social, destaca-se a sala destinada a brinquedoteca (ilustrada nas imagens 10, 11 e 12). O espaço da brinquedoteca no CAEE Professor Lourenço Filho conta com inúmeros brinquedos e mobília para recreação dos alunos no processo de atendimento especializado.

Conforme explana o Plano de Ação (2022), este espaço tem por objetivo “proporcionar o resgate do brincar espontâneo, da ludicidade como elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança, de sua criatividade, aprendizagem e socialização.” (p. s/n). Nesse âmbito, ressalta-se o papel fundamental que a brinquedoteca cumpre no processo de desenvolvimento motor, social e individual dos alunos com deficiência atendidos no CAEE.

### Imagens 10, 11 e 12: brinquedoteca



Fonte: arquivo da pesquisa, 2023.

Além da brinquedoteca, outro espaço que faz parte da organização de atendimentos especializados oferecidos pelo CAEE Professor Lourenço Filho, é sala de psicomotricidade, esta sala conta com alguns aparelhos para a realização de atividades físicas, que auxiliam no desenvolvimento motor dos alunos e outros equipamentos de apoio (conforme ilustrados nas imagens 13 e 14). A sala tem materiais diversificados, como: carrinho de bebê para crianças pequenas, escorrega, bambolês, almofadas, colchonetes, cama elástica, etc.

O atendimento de atividades físicas e psicomotoras pode acontecer tanto no ambiente da sala de atendimento, quanto nas áreas externas da instituição (ver imagens 15 e 16) a depender das especificidades do aluno atendido, podendo assim, ampliar suas habilidades e experiências. De acordo com o Plano de Ação (2022), o atendimento de atividades físicas e psicomotoras tem por objetivo:

Proporcionar vivências motoras diferenciadas aos atendidos, para que por meio de seu corpo possam desenvolver-se, descobrindo assim, suas potencialidades, a fim de ampliar o seu desenvolvimento psicomotor, qualidade de vida, bem como melhorias na realização de suas tarefas cotidianas (Plano de Ação, 2022, p. s/n).

Nesse sentido, as atividades realizadas na sala de psicomotricidade são fundamentais para o desenvolvimento e autonomia, bem como auxiliam na qualidade de vida e nas tarefas do dia a dia dos alunos atendidos no CAEE Professor Lourenço Filho.

### Imagens 13 e 14: sala de psicomotricidade



Fonte: arquivo da pesquisa, 2023.

Para além disso, o CAEE conta com uma área externa (ilustrada nas imagens 15 e 16) bem extensa e que pode ser utilizada pelos professores para a realização de diversas atividades. Além de gramados e um espaço completamente arborizado, o CAEE Professor Lourenço Filho conta com campo de futebol (estava em reformas no período da pesquisa), piscina, quadra, etc. Esses espaços podem e devem ser utilizados para a realização dos atendimentos aos alunos com deficiência e demais atividades voltadas ao desenvolvimento da vida autônoma desses alunos.

### Imagens 15 e 16: piscina e área externa



Fonte: arquivo da pesquisa, 2023.

Ademais, conforme exposto no seu Projeto Político Pedagógico, a proposta de trabalho do CAEE Professor Lourenço Filho tem como função complementar e suplementar a formação dos alunos com deficiência por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade

e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Partindo dessa premissa, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) destaca que:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as 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 alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p. 16).

Desse modo, vale ressaltar que o Atendimento Educacional Especializado não pode ser substitutivo à escolarização dos alunos com deficiência. Sendo obrigatório, de acordo com os documentos legais, a primeira matrícula na escola regular e a segunda no AEE, que deve ser realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais ou em instituições especializadas no contraturno do ensino comum.

O CAEE Professor Lourenço Filho destaca em seu Projeto Político Pedagógico que busca estar alinhado às legislações e políticas públicas voltadas para o campo da Educação Especial por meio de suas práticas pedagógicas inclusivas organizadas por meio de núcleos de atendimento especializado.

No mais, na sequência tecerei discussões acerca da gestão do currículo realizada no CAEE Professor Lourenço a partir dos dados coletados para a realização desta pesquisa: Projeto Político Pedagógico, Plano de Ação e as entrevistas semiestruturadas com duas professoras atuantes no CAEE Professor Lourenço Filho.

### **3.2 A gestão do currículo do Atendimento Educacional Especializado do CAEE Professor Lourenço Filho no contexto da Educação Inclusiva**

Para Roldão e Almeida (2018) sempre há gestão do currículo e embora a função do Atendimento Educacional Especializado não seja de escolarizar e sim de apoio, complementação e suplementação, o AEE é encharcado por um conjunto de conhecimentos e experiências que os alunos com deficiência precisam aprender e desenvolver de forma que eles possam ter condições de desenvolver o processo de escolarização com mais autonomia.

Diante disso, para a definição dos conteúdos trabalhados no CAEE Professor Lourenço Filho, é fundamental que esse currículo seja gestado a partir de determinadas concepções, conforme afirma Roldão (1999), sempre que pensamos em gerir o currículo precisamos decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que

organização, etc. Dessa forma, esses elementos serão combinados para entender como se dá a gestão do currículo no CAEE Professor Lourenço Filho.

Nesse liame, é importante ressaltar que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) aponta que o Atendimento Educacional Especializado pode acontecer tanto nas Salas de Recursos Multifuncionais, quando em Centros de Atendimento Educacional Especializado, o que hoje se configura o CAEE Professor Lourenço Filho mantido pela Fundação Pestalozzi do Pará<sup>15</sup>, sendo este o lócus desta pesquisa.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, o CAEE Professor Lourenço Filho tem por objetivo nortear e sistematizar a relevância do AEE para os alunos público-alvo da Educação Especial atendidos no espaço, promovendo ações educativas que possam subsidiar o desenvolvimento pleno desses alunos, bem como, desenvolver habilidades e competências que possibilitem sua inserção no mercado formal/informal de trabalho.

O CAEE conta com aproximadamente 31 (trinta e um) professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado dos alunos com deficiência. Para esta pesquisa foi realizada uma entrevista semiestruturada com 2 (duas) professoras do Atendimento Educacional Especializado do CAEE Professor Lourenço Filho que tinha como objetivo geral conhecer a gestão do currículo do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva inclusiva.

A partir do tratamento e análise dos dados, os mesmos foram organizados a partir das seguintes categorias temáticas: organização do currículo; organização do espaço-tempo; e avaliação. Tais categorias emergiram do tratamento dos documentos: Projeto Político Pedagógico, Plano de Ação e das entrevistas tendo como base o referencial teórico sobre currículo e gestão do currículo.

### **3.2.1 Organização do currículo do CAEE Professor Lourenço Filho: núcleos de atendimento especializado e conteúdos**

Compreendendo a importância do Atendimento Educacional Especializado na formação dos alunos com deficiência, é imprescindível demarcar como se dá a gestão do currículo desenvolvido no AEE no Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE Professor Lourenço Filho da Fundação Pestalozzi do Pará a partir da sua organização do currículo e conteúdos trabalhados.

---

<sup>15</sup> Vale demarcar que o Documento Curricular do Estado do Pará (2019), ainda que seja de ordem curricular, faz referências a aspectos mais gerais da perspectiva da educação inclusiva tendo como base a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

De acordo com a concepção de currículo do CAEE Professor Lourenço Filho exposta no Projeto Político Pedagógico (2020), este é definido como um conjunto de experiências, organizadas pela escola e pelas quais a escola se responsabiliza e disponibiliza aos alunos. Para o CAEE, o eixo do currículo gira em torno do conhecimento escolar e suas principais características são: organizador, intenções, escolhas e efeitos. Dessa forma, entendendo o currículo como centro da escola, vale destacar conforme afirma Roldão que:

*Currículo é um conceito passível de múltiplas interpretações no que ao seu conteúdo se refere e quanto aos inúmeros modos e variadas perspectivas acerca da sua construção e desenvolvimento [...]. Podemos dizer que currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar (Roldão, 1999, p. 16).*

Portanto, gerir o currículo nessa perspectiva, torna-se um elemento fulcral para o processo organizacional da escola e/ou do Atendimento Educacional Especializado que atendem alunos com deficiência. A gestão é, nesse sentido, tomada de decisões que implicam nas finalidades em que a escola pretende atingir (Roldão, 1999).

É importante frisar que o CAEE Professor Lourenço Filho é um Centro de Atendimento Educacional Especializado e com isso, o currículo trabalhado envolve situações do cotidiano com estimulação à autonomia para as atividades de vida prática, desenvolvimento das potencialidades por meio de atividades psicomotoras, rítmicas, aquáticas, artísticas, entre outras. Essas atividades compõem o currículo trabalhado no Atendimento Educacional Especializado do CAEE que é organizado por meio de núcleos de atendimento especializado. Para melhor visualização, segue no quadro 11 a organização dos núcleos de acordo com o Plano de Ação do CAEE Professor Lourenço Filho:

### **Quadro 11: organização curricular do CAEE Professor Lourenço Filho**

<b>1. Núcleo de Esporte e Lazer</b>
1.1 Futebol
1.2 Atividades no Meio Líquido
<b>2. Núcleo de Cultura, Artes, Educação sem Barreiras</b>
2.1 Artes Plásticas
2.1.1 Artes Gráficas, Reciclagem e Dramatização
2.1.2 Artes em desenho, Pintura e Escultura
2.2 Pintura em Tecido

2.3 Artes cênicas
2.4 Musicalização Instrumental
2.5 Corpo e Movimento/atividades rítmicas
2.6 Arte culinária
2.7 Letramento e alfabetização
2.8 Oficina pedagógica de apoio à matemática
2.9 Oficina de apoio à língua portuguesa
2.10 Oficina de estimulação sensorial e cognitiva
2.11 Atividades físicas e psicomotoras
2.12 Psicopedagogia
<b>3. Núcleo de cultura digital e tecnologia</b>
3.1 Letramento digital
3.2 Matemática digital
3.3 Estimulação sensorial digital
<b>4. Núcleo de desenvolvimento sustentável</b>
4.1 Ciências ambientais
4.2 Oficina pedagógica de horta e jardinagem
<b>5. Núcleo de saúde e bem estar</b>
5.1 Atividades prática para a vida – APV
5.2 Atividades de vida autônoma – AVA
5.3 Enfermagem
5.4 Projeto de atividade física e alimentação saudável
<b>6. Núcleo de desenvolvimento educacional e social:</b>
6.1 Brinquedoteca
6.2 Projeto família em ação
6.3 Avaliação psicopedagógica
<b>7. Núcleo de serviço social</b>
7.1 Assistência social

Fonte: Plano de ação, 2022.

Além das atividades destacadas acima, o CAEE Professor Lourenço Filho conta ainda com projetos anuais que são desenvolvidos pelos professores especializados que atuam no AEE, como: projeto de atividade física e alimentação saudável; projeto grupo folclórico, projeto de futebol inclusivo e projeto mãos de luz.

Sobre o currículo e a organização curricular do CAEE é importante demarcar que há um conjunto de elementos que precisam ser destacados. 1) Considerando a concepção de currículo que embasa esta pesquisa – conforme definido na seção dois – o currículo constitui-se de um conjunto de conhecimentos selecionados com a finalidade da formação do sujeito. Observa-se no quadro anterior, que além dos conhecimentos selecionados, há referência a serviços oferecidos, como por exemplo, o de enfermagem e assistência social, que não se constituem, nesse caso, currículo do AEE; 2) Um dos eixos do currículo, o referente “Cultura, Artes e Educação sem Barreiras”, há um conjunto de conteúdos que são “próprios” da escola regular, a exemplo da “oficina de apoio à língua portuguesa e matemática”. Isso sugere um possível “reforço escolar”. Dentro dos limites desta pesquisa é importante refletir sobre os motivos desse conteúdo ser necessário ao AEE. Aspecto que precisa ser melhor investigado, porque revela os limites da escola, assim como as atribuições efetivas que o AEE está assumindo.

No conjunto, os conhecimentos selecionados estão vinculados: a) às questões esportivas; b) cultural/social; c) letramento/letramento matemático/letramento digital.

Santos (2012) desenvolveu um estudo sobre as dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual, apesar de focar em alunos com deficiência intelectual, ela destaca alguns elementos a respeito da organização e do planejamento que o currículo deve gerar em experiências a partir de um ambiente:

- com atividades mais tranquilas nos momentos de maior enfoque nos conteúdos curriculares, uma vez que o estado emocional livre de tensão, estresse, medo, irritabilidade e ansiedade pode permitir maior atenção e concentração;
- que utilize estratégias para o aperfeiçoamento da capacidade expressiva oral, do repertório verbal e da organização do pensamento, por meio de apresentação de relatos subjetivos, contação de histórias, apresentação de perguntas durante a aula, descrição de imagens, uso de linguagem variadas etc.;
- que selecione conteúdos curriculares mais importantes e passíveis de efetiva compreensão – é a denominada adaptação curricular (Santos, 2012, 940-941).

Esses elementos são fundamentais no processo de tomada de decisões, seja no nível central e/ou institucional da escola, pois de acordo com Roldão (1999), toda ação educativa é um processo de gestão do currículo.

O CAEE Professor Lourenço Filho atende prioritariamente alunos com Deficiência Intelectual e com Transtorno do Espectro Autista, a literatura é diversa ao discutir o

desenvolvimento desses alunos considerando as suas especificidades no processo de ensino-aprendizagem (Mendes; Valadão; Milanesi, 2016; Souza; Pletsch, 2015).

De acordo com o Plano de Ação (2022), o CAEE Professor Lourenço Filho busca proporcionar e sistematizar o planejamento das ações a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo de 2022 e destaca os principais objetivos a serem alcançados por meio dos atendimentos especializados que é ofertado a partir dos diferentes núcleos, sendo seu principal objetivo oferecer atendimento de qualidade, reabilitação e profissionalização às pessoas com deficiências, preparando-as para o exercício da cidadania, inclusão social e mercado de trabalho.

Para atingir os objetivos do CAEE, o Projeto Político Pedagógico destaca algumas diretrizes que fazem parte da organização interna da escola, sendo essas: melhor organização didática e pedagógica da equipe; considerar na organização dos conteúdos as condições objetivas de vida e de trabalho do alunado; contribuir para que os alunos com deficiência superem as dificuldades da fala, leitura e escrita; desenvolver atividades atraentes e estimuladora, entre outras.

Dos 7 (sete) núcleos de atendimento especializado destacados no quadro 4, foram entrevistadas duas professoras que estão vinculadas a diferentes núcleos e realizam atendimentos distintos, sendo: professora A atua no núcleo 2 (dois): Núcleo de Cultura, Artes, Educação sem Barreiras, com atendimento especializado em alfabetização e letramento e a professora B atua no núcleo 5 (cinco): Núcleo de saúde e bem estar, com o atendimento em Atividades de Vida Autônoma – AVA.

Durante as entrevistas, ambas as professoras demarcam que o processo de organização e seleção dos conteúdos permitiu que elas trabalhassem de forma mais específica no atendimento dos alunos com deficiência, o que difere da época em que se trabalhava com a dimensão de escolarização nas instituições especializadas.

A professora A que trabalha com alfabetização e letramento ressalta que na perspectiva inclusiva os conteúdos mudaram com relação a complexidade e a organização ficou mais flexível para se trabalhar com os alunos com deficiência no Atendimento Educacional Especializado, para ela a organização do currículo a partir da perspectiva inclusiva proporcionou que os alunos pudessem se adaptar melhor em alguns núcleos de atendimento especializado: “alguns não sabem ler realmente, não conseguiram a aprendizagem da leitura, mas conseguiram desenhar, conseguiram tocar, conseguiram cantar, dançar...” (Professora A, 2022).

Nessa perspectiva, a professora B também destaca que os conteúdos trabalhados na perspectiva inclusiva tiveram grandes avanços com relação a complexidade e cada professor ficou responsável por um atendimento especializado, essa autonomia favoreceu a forma de trabalho e um melhor desenvolvimento dos alunos com deficiência.

A autonomia citada pelas professoras faz parte do nível micro da gestão do currículo conforme destacado nos escritos de Roldão e Almeida:

O nível individual (micro) relaciona-se com o dia a dia da ação educativa concreta e as opções que os professores, em consonância com as decisões de cada equipa ou grupo, tomam individualmente na sala de aula, tendo sempre como referência os níveis anteriores (Roldão; Almeida, 2018, p. 20).

Essa autonomia no processo de tomada de decisão que os professores tem individualmente dentro da sala de aula faz parte do nível micro, entretanto precisa estar amparado nos demais níveis (central, institucional e grupal<sup>16</sup>). Esse processo faz parte das opções quanto ao modo de cada professor organizar seu trabalho dentro da sala de aula e conforme as necessidades e potencialidades de cada aluno atendido (Roldão; Almeida, 2018).

Ainda de acordo com os relatos da professora B, a mesma ressalta a importância da autonomia para os professores nos processos de tomada de decisão dentro de sala de aula. A professora realiza atendimento em Atividade de Vida Autônoma – A.V.A e ressalta que é o atendimento mais comprometido, pois recebe os alunos que não conseguem ler, ser alfabetizados, fazer pintura, ir para o laboratório de informática, fazer natação, entre outras coisas. Para tanto, faz-se necessário um olhar mais atento na seleção e organização dos conhecimentos que são trabalhados com esses alunos no Atendimento Educacional Especializado.

Souza e Pletsch (2015), trazem uma discussão fulcral com relação ao Atendimento Educacional Especializado de alunos com Deficiência Intelectual – DI, corroborando para a compreensão do currículo trabalhado para com esses alunos no AEE, seja em Salas de Recursos Multifuncionais ou em instituições especializadas. Ao tratarem sobre a escolarização dos alunos com DI e da inserção dos mesmos no processo de ensino-aprendizagem, as autoras ressaltam que:

[...] faz-se necessário um forte investimento em um currículo que privilegie ações que tenham sentido e significado no cotidiano do aluno e que sejam da ordem da construção da rede conceitual cognitiva, motora, afetiva, linguística, entre outras. Para tal, faz-se necessário um trabalho ombro a ombro, um cotidiano de reiteração e recolocação constante dos conceitos apreendidos ou em processo de apreensão; em outros termos, é preciso superar concepções sobre as não possibilidades desses sujeitos como, ainda hoje, fortemente presentes nas pesquisas (Souza, Pletsch, 2015, p. 143).

---

<sup>16</sup> Estes níveis da gestão do currículo estão melhor detalhados na seção 2 deste trabalho.

Desse modo, a gestão que se faz do currículo é de suma importância no que tange a seleção de conhecimentos para o Atendimento Educacional Especializado. O currículo precisa envolver diferentes aspectos para o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência, reconhecendo as suas potencialidades e as múltiplas possibilidades de aprender.

### **3.2.2 Organização do Atendimento Educacional Especializado: espaço-tempo**

Para Roldão e Almeida (2018), na gestão que se faz do currículo é importante levar em consideração os modos de organização da escola e das aulas, ou seja, as tomadas de decisão referentes a duas questões basilares na estrutura organizacional, seja na escola comum ou no Atendimento Educacional Especializado: espaços e tempos.

A constituição de turmas, horários de aula e distribuição docente, fazem parte do processo de gestão do currículo (Almeida, 2016). Portanto, é importante demarcar como esses aspectos se constituem no Atendimento Educacional Especializado das pessoas público-alvo da Educação Especial no CAEE Professor Lourenço Filho.

Conforme explanado pelas professoras que atuam no AEE do CAEE Professor Lourenço Filho, no período anterior a Educação Inclusiva eram feitas divisões por turmas de 8 (oito) a 10 (dez) alunos com deficiência, para elas, esse quantitativo não ajudava na sistematização e organização do currículo trabalhado em sala de aula. No que tange a essa divisão por turmas, a professora A fez a seguinte colocação:

*É, não era uma divisão né?! Nós recebíamos aqui o aluno e o professor que ia tentar organizar que tipo de alunado ele tinha. Tinha esse, aquele que não tinha condições pra falar, não tinha condições de escrever, nem saber como pegar no lápis, inclusive uma tesoura né?! Então nós tínhamos que fazer vários tipos de atividades, aí ficava uma situação, eu achava que bem complexa dentro do contexto, eles ficavam todos na mesma sala, era difícil porque quando esses daqui já estavam começando a desenvolver, já fazia alguma coisa, eu tinha que estar com aquele outro que não sabia nem pegar no lápis. Eu sempre trabalhei com os meus trabalhos já prontos, trazia cópias, essas coisas, porque a gente perde tempo! (Professora A, 2022).*

A professora em questão enfatiza que para melhor atender aos alunos com deficiência nessa organização por turmas, a mesma optava por trabalhos prontos e cópias, nesse processo eram trabalhados basicamente conteúdos de alfabetização e letramento, conteúdos básicos da matemática e de vida autônoma/diária.

No que cerne a gestão do currículo sobre as tomadas de decisão quanto a enturmação, Roldão e Almeida afirmam que: “Nos critérios para a organização de espaços, a escola decide sobre critérios pedagógicos para a constituição de turmas ou de grupos de alunos com organização flexível de espaços/tempos e disposição da sala de aula” (2018, p. 26).

As tomadas de decisão quanto a essa questão na perspectiva da Educação Inclusiva sofreram algumas alterações. No CAEE Professor Lourenço Filho, conforme as falas das professoras, o quantitativo de alunos atendidos no Atendimento Educacional Especializado fica entre 1 (um) a 4 (quatro) alunos por atendimento, dependendo das suas especificidades. De acordo com a professora B:

*Nós temos alunos que são atendidos individualmente, que é aqueles alunos que [...] não conseguem interagir com outros. Mas tem aqueles que dá pra atender 2 (dois), 3 (três), até 4 (quatro). Aí tem um atendimento aqui, por exemplo: 1 hora, 50 minutos... aí fica comigo e depois daqui eles vão pra outros atendimentos. Antes não, antes a gente não tinha isso, essa separação, era turma fechada [...] (Professora B, 2023).*

Para a professora B, a nova organização do Atendimento Educacional Especializado possibilitou um desenvolvimento melhor dos alunos com deficiência, tendo em vista os atendimentos ficam mais individualizados e detém uma maior atenção do professor especialista ao aluno.

Ademais, outra característica fundamental quanto a gestão que se faz do currículo é o tempo. Neste caso, o tempo de atendimento no Atendimento Educacional Especializado do CAEE Professor Lourenço Filho.

De acordo com as professoras entrevistadas, no período anterior à Educação Inclusiva o atendimento acontecia em tempo integral. A professora B explica que antes se “atendia de 7h30 até 17h30 da tarde. Se formava duas turmas de professores, quem pegava 7h30 largava 14h30/15h30. Quem pegava mais tarde, 9h30/10h30 ia até 17h30 da tarde” (Professora B, 2022). Como exposto anteriormente, eram formadas turmas para a realização da escolarização dos alunos com deficiência.

Atualmente, o CAEE Professor Lourenço Filho está amparado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), que garante aos alunos com deficiência o direito de frequentar o AEE em Salas de Recursos Multifuncionais ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado, como se configura o CAEE mantido pela Fundação Pestalozzi do Pará. No processo de tomadas de decisão quanto ao espaço-tempo Roldão e Almeida afirmam que:

*Nos critérios para organização de tempos, a escola escolhe a(s) unidade(s) tempo de referência, cria dispositivos para a sua flexibilização e distribui dentro da margem permitida pela administração central o tempo total de instrução pelas diferentes disciplinas. Pode-se ainda aqui incluir critérios para a elaboração de horários dos alunos e distribuição de serviço docente em termos de maximizar as aprendizagens dos alunos (Roldão; Almeida, 2018, p. 26).*

Desse modo, o CAEE Professor Lourenço Filho teve que reconfigurar sua forma de atendimento aos alunos com deficiência na perspectiva da inclusão, fazendo com que seus

tempos de atendimento sofressem modificações. Conforme explanado pelas professoras, agora os atendimentos tem duração entre 45 (quarenta e cinco) minutos a 1(uma) hora de tempo por aluno/grupo pequeno. A professora B destaca que após as modificações, o horário do CAEE ficou organizado da seguinte forma: “de 7h30 às 11h30 e de 13h30 às 17h30. Dentro desse horário nós temos nossas HP’s que são nossas horas pedagógicas” (Professora B, 2022).

Ademais, o Atendimento Educacional Especializado do CAEE Professor Lourenço Filho tal como prevê os documentos que norteiam e orientam o campo da Educação Especial, acontece de forma individual ou coletiva, no tempo de 40 minutos a 1 hora, no contraturno do ensino comum.

Entretanto, considerando que o CAEE Professor Lourenço Filho atende um público com faixa etária ampla que vai dos 7 (sete) aos 60 (sessenta) anos, nem todos os alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado tem a matrícula na escola regular, como destaca a professora B:

*Nem todos que nós temos aqui frequentam a escola regular, nem todos. Seria uma obrigação porque é necessário ter a segunda matrícula, tá?! aqui seria a segunda matrícula e na escola regular a primeira matrícula. Mas não funciona assim. Não funciona porque eles querem jogar o aluno na escola regular pro EJA noturno devido a idade, porque nossa classe aqui, nossos alunos já tem uma certa idade e a mãe não aceita, ela acha que é arriscado, ela não vai. Então muitas das mães preferem que ele fique só aqui[...] (Professora B, 2022).*

Dessa forma, a organização do Atendimento Educacional Especializado do CAEE Professor Lourenço Filho precisa levar em consideração no processo de tomadas de decisão essas especificidades quanto a ausência de matrículas na escola regular devido a faixa etária do público-alvo atendido.

### **3.2.3 Avaliação para encaminhamento aos núcleos de atendimento especializado**

É importante demarcar que a existência dos núcleos de atendimento especializado não obriga que os alunos com deficiência atendidos no CAEE Professor Lourenço Filho transitem por todos eles. Primeiramente é realizada uma avaliação diagnose das condições físicas e cognitivas (ver imagens 15, 16 e 17) dos alunos e a partir disso, eles são encaminhados para os núcleos de acordo com as suas especificidades, necessidades e potencialidades.

No que cerne a gestão do currículo, umas das características dessa categoria é a avaliação das de tomadas de decisão, ou seja, observar a situação que se apresenta e avaliar com o que se pretende conseguir (Roldão; Almeida, 2018). Para as autoras:

*Dessa análise resulta a identificação de alguns caminhos possíveis, que têm de ser ponderados quanto à sua viabilidade, possibilidades de sucesso, riscos, etc. Perante essas vias possíveis, quem gere, decide optar por uma, e aplica-a. Essa aplicação deve ser monitorizada e avaliada de forma constante para permitir muda de rumo ou*

introduzir ajustamentos a todo o tempo, sob pena de comprometer o resultado pretendido (Roldão; Almeida, 2018, p. 18).

Esse processo pode ser observado na avaliação dos alunos com deficiência para o encaminhamento aos núcleos de atendimento especializado do CAEE Professor Lourenço Filho. De acordo com as falas das professoras A e B, os alunos público-alvo da Educação Especial passam por um processo de avaliação com psicopedagogos, direção, coordenação e professores para assim, serem encaminhados para os núcleos.

As professoras afirmam que os alunos são avaliados individualmente para que seja possível observar qual o atendimento mais adequado conforme as necessidades e potencialidades apresentadas. A partir dessa avaliação é que o aluno consegue ter um cronograma de atendimentos com dias, horários e quais atendimentos frequentará durante a semana no Atendimento Educacional Especializado do CAEE Professor Lourenço Filho.

### Imagens 17, 18 e 19: fichas de avaliação diagnose para encaminhamento aos núcleos

<b>17</b>	<b>FICHA DE DIAGNOSE E AVALIAÇÃO FÍSICA E PSICOMOTORA</b>	<b>18</b>
Nome: _____		<b>Desenvolvimento psicomotor. (Observação das professoras)</b>
D.N: ____/____/____ Data av.: ____/____/____		1- Tonicidade: _____
Nome do responsável: _____		Hipotonia ( )      Hipertonia ( )      Normal ( )
<b>Anamnese:</b>		2- Equilíbrio: _____
1- Diagnóstico: _____		Estático - Bom ( )      Ruim ( )      Regular ( )
2- Faz uso de medicação? Não ( ) Sim ( ).....		Dinâmico - Bom ( )      Ruim ( )      Regular ( )
3- O aluno(a) estuda em outra instituição? Não ( ) Sim ( )		3- Lateralidade: _____
4- O aluno(a) fala? Não ( ) Sim ( )		Mão: Destro ( ) Canhoto ( ) Pé: Destro ( ) Canhoto ( )
5- Como é o comportamento do aluno(a)? Tranquilo (.) Agitado ( ) Ativo ( )		4- Noção corporal, reconhecimento das partes do corpo: _____
6- O aluno(a) tem sono tranquilo? Não ( ) Sim ( )		Reconhece ( )      Reconhece pouco ( )      Não reconhece ( )
7- O aluno(a) gosta de brincar? Não ( ) Sim ( )		5- Estruturação espaço-temporal:
8- O aluno(a) atende a comandos? Não ( ) Sim ( )		Reconhece ( )      Reconhece pouco ( )      Não reconhece ( )
9- O aluno(a) assistiu tv/dvd? Não ( ) Sim ( )		Ontem/hoje/amanhã ( ) Alto/baixo ( ) Dentro/ fora ( )
10- O aluno(a) usa fraldas? Não ( ) Sim ( )		Em pé/deitado/sentado ( ) Subir/descer ( ) Grande/pequeno ( )
11- O aluno(a) come sozinho? Não ( ) Sim ( )		6- Coordenação motora global:
12- O aluno(a) tem irmãos? Não ( ) Sim ( )		Boa ( )      Em desenvolvimento ( )      Ruim ( )
13- O aluno(a) interage com outras pessoas? Não ( ) Sim ( )		7- Coordenação motora fina:
14- O aluno(a) realiza o movimento de preensão ( ) Não ( ) Sim.....		Boa ( )      Em desenvolvimento ( )      Ruim ( )
15- O aluno(a) apresenta debilidade motora? Não ( ) Sim ( ).....		
16- O aluno(a) apresenta paresia em algum membro? ( ) Não ( ) Sim.....		
17- O aluno(a) consegue andar? Não ( ) Sim ( )		
18- Caso a resposta seja sim, anda: ( ) com auxílio ( ) sem auxílio.		
19- O aluno(a) cai com frequência. ( ) Sim ( ) Não		
20- O aluno(a) tem crises epilépticas. ( ) Sim ( ) Não		

Avaliação física: 19

Massa corporal		
Estatura		
IMC		
Circunferência do antebraço	D	E
Circunferência do braço	D	E
Circunferência da coxa	D	E
Circunferência da perna	D	E

Fonte: acervo do grupo de pesquisa, 2019.

Durante os atendimentos nos núcleos especializados, os alunos com deficiência passam por uma avaliação de aprendizagem complementar e/ou suplementar através de relatórios com a sistematização do desenvolvimento individual.

Essa avaliação da aprendizagem implica na mudança ou continuação dos alunos público-alvo da Educação Especial nos núcleos de atendimento especializado. Isso implica, portanto, uma forma de gestão do currículo amparada na perspectiva que Roldão e Almeida (2018) corroboram, para as autoras essa avaliação serve para auxiliar nas tomadas de decisões diante das situações apresentadas para que se consiga o resultado final pretendido, neste caso, o desenvolvimento pleno dos alunos com deficiência. Ainda nessa perspectiva, Mendes e Maturana afirmam que:

Os problemas em relação a como avaliar para identificar e para planejar o ensino, a como avaliar o desempenho e monitorar o percurso do aluno nos dois contextos (escola comum e especial), tornam-se ainda mais complexos, se a responsabilidade pela escolarização for compartilhada por duas instituições (Mendes; Maturana, 2016, p. 18).

Para Mendes e Maturana (2018), a principal dificuldade no processo avaliativo do desenvolvimento dos alunos com deficiência são os limites postos quando esse aluno frequenta duas instituições diferentes, sejam elas escola comum e instituição especializada tendo matrícula no Atendimento Educacional Especializado. No próximo tópico faço apontamentos a respeito da relação colaborativa entre professores da escola comum e professores da instituição especializada no processo de atendimento dos alunos com deficiência.

### **3.3 Apontamentos sobre a gestão do currículo do CAEE Professor Lourenço Filho no contexto da Educação Inclusiva: limites e possibilidades**

Retomando o que foi discutido anteriormente na seção 2 deste trabalho, no contexto da Educação Inclusiva o Atendimento Educacional Especializado tem a função complementar e

suplementar e “[...] deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial [...]” (Brasil, 2011, p. 1).

A literatura anuncia a necessidade de que o trabalho realizado no AEE seja efetivamente transversal, o que imprime o trabalho colaborativo entre os professores especializados e professores da sala comum, colaborando com a organização de planos de desenvolvimento do aluno.

Diante desse cenário, cabe problematizar aspectos referente a essa condição que deveria caracterizar o AEE, conforme dados obtidos por meio dos documentos analisados nesta pesquisa, sendo: Projeto Político Pedagógico e Plano de Ação, bem como as entrevistas.

De acordo com o Decreto Nº 7.611 em seu Art. 3º, o Atendimento Educacional Especializado, tem por objetivo:

- I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011, p. 2).

Diante disso, observou-se, a partir dos dados oriundos da pesquisa, que as tomadas de decisão para a gestão do currículo se aproximam/distanciam dos objetivos do AEE conforme previstos no Decreto.

Sobre promover condições de acesso, participação e aprendizagens dos alunos no ensino regular, cabe primeiramente destacar que o CAEE tem uma proposta pedagógica e curricular estruturada com uma diversidade de conteúdos e atividades que atendem a diferentes potencialidades e necessidades dos alunos, ocupada com aspectos desde a autonomia, alfabetização, arte, esporte, oficinas de profissionalização, entre outras. Isso destaca a preocupação com a participação e as aprendizagens dos alunos. Contudo, cabe destacar que o objetivo está em que o acesso, participação e aprendizagem sejam garantidos na escola regular, o que implicaria na escola regular em que o aluno que está com a segunda matrícula no CAEE buscasse o Centro, mas também que o Centro pudesse criar mecanismos de se aproximar dessas escolas. No entanto, diante dos registros nos documentos analisados, não foram identificadas estratégias de aproximação com a escola comum para a coleta de informações ou possibilidades de diálogo com o professor da sala regular de forma a subsidiar, por exemplo, a avaliação diagnóstica realizada pelo CAEE.

É oportuno destacar que essa relação também não é garantida quando o AEE é realizado em SRM da própria escola, conforme evidenciam Pasian, Mendes e Cia (2019). Contudo, a presença do AEE no mesmo espaço da escola garante pelo menos um mínimo contato nas reuniões pedagógicas.

O segundo objetivo versa sobre a transversalidade da educação especial no ensino regular. Essa transversalidade não deve ser entendida apenas como a oferta do atendimento para todas as etapas e modalidades, mas também pela possibilidade do atendimento se desenvolver de diferentes formas (na SRM ou na instituição especializada para atendimento individual ou em grupo dos alunos; no apoio ao professor da sala regular; na adequação de materiais e metodologias; no acompanhamento da realização de atividades avaliativas) e de acordo com as necessidades e objetivos das etapas e modalidades e das necessidades de alunos e professores, portanto, o transversal implicaria na relação intrínseca entre a educação e escola regular fugindo ao que Viralunga e Mendes (2017) denominam de atendimento em modelo único. Especificamente sobre o AEE desenvolvido no, CAEE Professor Lourenço Filho, cabe destacar que em função do Centro atender alunos oriundos de diferentes escolas e essas escolas serem geograficamente distantes do CAEE isso implica num conjunto de dificuldades para o desenvolvimento da perspectiva transversal, e nesse contexto, não se observou nenhuma ação prevista no Projeto Político Pedagógico ou nas falas das professoras que implicassem um trabalho integrado do CAEE Professor Lourenço Filho com a escola regular. Essa questão é enfatizada pela professora A quando indaga sobre as possíveis aproximações do CAEE Professor Lourenço Filho com a escola comum em que os alunos atendidos têm matrícula, ela afirma que não observa colaboração da escola comum com o CAEE Professor Lourenço Filho: “[...] eu não vejo uma participação da escola comum em relação a nossa escola. Porque a gente não tem também tempo disponível né?!” (Professora A, 2022). Isso implica, em alguma medida, na manutenção de uma educação especial organizada em paralelo à escola regular.

O terceiro objetivo trata sobre fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem, desse modo, no que tange ao CAEE Professor Lourenço Filho percebeu-se que existe uma preocupação em disponibilizar diversas atividades e materiais de forma a atender as necessidades dos alunos com deficiência. Ficou evidente tanto nos documentos como nas falas das docentes a grande preocupação em desenvolver aprendizagens que corroborem com o desenvolvimento da autonomia, independência, desenvolvimento de diferentes linguagens, aspectos que inevitavelmente implicarão no processo de escolarização na escola regular. Contudo, se considerarmos a deficiência como as barreiras sociais (Diniz, 2012), que na escola implica na

identificação e remoção, por exemplo, de barreiras pedagógicas e curriculares produzidas historicamente, e por não identificarmos qualquer menção a uma ação articulada com a escola regular, o objetivo de “eliminar barreiras” acaba sendo ponto de preocupação. A realização de um atendimento centrado exclusivamente no aluno – ainda que qualitativamente elaborado<sup>17</sup>, conforme evidenciam os planos da CAEE – pode colaborar para a manutenção da ideia de que a barreira está no sujeito. Esse é um aspecto que precisa ser continuamente vigiado.

Sobre o quarto e último objetivo, que trata sobre assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino, o CAEE Professor Lourenço Filho propõe a desenvolver a autonomia a partir de diferentes perspectivas, observa-se uma preocupação em que o aluno com deficiência tenha condições de desenvolver o seu trabalho. No entanto, esse processo esbarra ainda na falta de comunicação com a escola regular pois não se sabe efetivamente quais são as necessidades específicas do aluno no processo de escolarização.

Diante desse conjunto depreende-se, que a transversalidade é um aspecto prejudicado no Atendimento Educacional Especializado desenvolvido no CAEE Professor Lourenço Filho uma vez que o diálogo, planejamento e o trabalho articulado com a escola regular não se configuram elementos de preocupação registrados nos documentos que evidenciam as tomadas de decisão do CAEE.

Ressalta-se a importância da relação entre professor do Atendimento Educacional Especializado e professor da sala comum, tendo em vista a colaboração necessária no trabalho que é desenvolvido para com os alunos com deficiência. Partindo dessa premissa, Santos afirma que:

Mesmo que os conteúdos do AEE não precisem ser relacionados diretamente com o ensino da sala de aula comum, é importante a interação entre os professores do AEE e da sala de ensino comum para uma maior efetividade do trabalho de ambos. Por consequência, o professor do ensino regular tem a possibilidade de conhecer mais peculiaridades do aluno, ao passo que o professor do AEE pode ter acesso ao modo como o aluno se comporta na sala de aula comum. Essa relação cooperativa deve ocorrer inclusive com o compartilhamento do plano, o que significa que este deva ser construído em conjunto (Santos, 2012, p. 944).

Nesse processo de tomadas de decisões quanto a organização do Atendimento Educacional Especializado, considerando a seleção dos conteúdos e encaminhamento aos núcleos de atendimento, não há uma discussão com os professores da sala comum em função

---

<sup>17</sup> Chamamos de “qualidade” a estrutura de organização dos núcleos, a diversidade de espaços para atendimento, os materiais disponibilizados, entre outros aspectos observados que se destacam por terem um condição muito mais adequada do que muitas escolas comuns.

de atenderem alunos de diferentes escolas da esfera municipal e estadual, sendo este, um aspecto de suma importância no que cerne a transversalidade.

De acordo com a professora A, no CAEE os alunos tem uma formação diferente: “eles interagem melhor, conversam, fazem, acontece... enquanto lá na escola eles ficam totalmente recuados porque eles não têm aquela aproximação com o professor [...]” (Professora A, 2022). Ambas as professoras destacam que na sala regular o quantitativo de alunos é maior e isso dificulta e até impossibilita que o professor dê a atenção necessária aos alunos com deficiência, isso de alguma forma revela que as professoras percebem que a educação especial seria o espaço mais apropriado para o aluno com deficiência

Destacados esses aspectos, ainda que haja qualidade na infraestrutura e na organização do CAEE Professor Lourenço Filho, as tomadas de decisão ficam numa paralela com a escola regular e acabam não permitindo que a perspectiva inclusiva e a transversalidade do Atendimento Educacional Especializado, conforme normatizado, não ocorra e com isso, mantenha os paralelismos entre o AEE em instituições especializadas e a escola regular.

Compreende-se que o Atendimento Educacional Especializado em instituições especializadas, ainda que individualmente sejam potenciais para o desenvolvimento dos alunos com deficiência, do ponto de vista da função que o AEE precisa assumir para o trabalho da escola regular, esbarram nos limites destacados.

Portanto, pode-se inferir que a função transversal é limitada em função de não serem pensadas estratégias para minimizar as seguintes “barreiras”: os alunos atendidos no CAEE Professor Lourenço Filho têm matrículas em diferentes escolas regulares, portanto, a ação deveria ser articulada ao número grande de escolas; o trabalho desenvolvido especificamente no CAEE não compõe o Projeto Político Pedagógico da escola; a distância física, ao que parece, inviabiliza qualquer possibilidade de diálogo entre o professor referência da escola regular e o professor do AEE o que implica também na efetivação de uma das funções que é o apoio à sala regular.

Roldão e Almeida ao discutirem sobre os critérios para o desenvolvimento do trabalho colaborativo no processo de gestão do currículo, afirmam que “[...] o processo de melhoria na escola resulta de um trabalho em equipa por parte dos professores, salienta-se a necessidade de se estabelecerem tempos e espaços que possibilitem uma cultura colaborativa (Roldão, Almeida, 2018, p. 26)”. Se tivermos essa afirmativa como premissa, o trabalho em conjunto deveria ser objeto de preocupação na gestão do currículo, e no contexto da educação inclusiva, em particular para o desenvolvimento do AEE, uma característica fulcral para a garantia dos objetivos do AEE, aspecto, portanto, que precisa ser contínuo alvo de atenção a fim de que o

AEE em instituições especializadas possa assumir efetivamente novas perspectivas que superem o paralelismo com a escola regular.

#### 4. CONCLUSÃO

Esta pesquisa insere-se na intercessão do currículo e educação especial, para tanto, compreendendo a magnitude desses campos para a educação básica, o objeto que me propus analisar foi: a gestão do currículo para a realização do Atendimento Educacional Especializado no CAEE Professor Lourenço Filho da Fundação Pestalozzi do Pará.

Historicamente o Atendimento Educacional Especializado ofertado aos alunos com deficiência em instituições especializadas passou por diversas mudanças em suas concepções e práticas, diante disso, este estudo teve o seguinte problema de investigação: na gestão curricular do CAEE Professor Lourenço Filho quais as tomadas de decisão para a seleção e organização do currículo para o desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado?

A partir disso, esta pesquisa se propôs a investigar as tomadas de decisão para a seleção e organização do currículo para o Atendimento Educacional Especializado do CAEE Professor Lourenço Filho tendo como objetivos específicos: identificar de que forma o Projeto Político Pedagógico do CAEE Professor Lourenço Filho organiza o currículo para a realização do Atendimento Educacional Especializado no contexto da Educação Inclusiva; e discutir, a partir da gestão do currículo, os limites e possibilidades do Atendimento Educacional Especializado realizado no CAEE Professor Lourenço Filho.

Desse modo, durante o desenvolvimento desta pesquisa busquei conhecer o currículo do Atendimento Educacional Especializado ofertado aos alunos com deficiência no CAEE Professor Lourenço Filho da Fundação Pestalozzi do Pará, compreendendo o papel que esta instituição especializada tem no que tange a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial.

Foi possível identificar a partir do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Ação que o currículo tem uma estrutura organizada a partir de núcleos de atendimento especializado, sendo estes: Núcleo de Esporte e Lazer, Núcleo de Cultura, Artes, Educação sem Barreiras, Núcleo de Cultura Digital e Tecnologia, Núcleo de Desenvolvimento Sustentável, Núcleo de Saúde e Bem Estar, Núcleo de Desenvolvimento Educacional e Social e o Núcleo de Serviço Social.

Além dos núcleos de atendimento educacional especializado, o CAEE Professor Lourenço Filho tem um conjunto de atividades envolvendo os seguintes projetos: Propaz, Todos Por um Planeta Melhor, Projeto De Atividade Física e Alimentação Saudável; Projeto Grupo Folclórico, Projeto De Futebol Inclusivo, Projeto Mãos De Luz e Projeto Família em Ação. Assim como a banda marcial e o grupo folclórico Vitória Régia. Os Núcleos e projetos se definem com o objetivo de nortear e sistematizar ações educativas demonstrando a relevância do

Atendimento Educacional Especializado para a promoção da inclusão social dos alunos com deficiência que frequentam o AEE no CAEE Professor Lourenço Filho.

Dado o exposto e diante das análises empreendidas, podemos destacar que os alunos com deficiência que frequentam o CAEE Professor Lourenço Filho contam com um currículo diversificado que pode potencializar diferentes tipos de habilidades conforme as necessidades e potencialidades de cada sujeito. Essa diversificação é um ponto importante, porque não se identificou elementos que caracterizem e simplifiquem o AEE no CAEE Lourenço Filho como um espaço de “reforço escolar”.

A participação dos alunos nas diferentes atividades se dá a partir da avaliação diagnóstica e de acompanhamento, o que revela o AEE desenvolvido numa espécie de contínuo diversificado para esses sujeitos.

O CAEE Professor Lourenço Filho tem uma estrutura que abrange o espaço físico e externo, proporcionando aos alunos com deficiência experiências diversas durante o Atendimento Educacional Especializado e se propõe a desenvolver a autonomia dos alunos.

Por outro lado, foi possível também identificar nos dados coletados a definição de estratégias que garantissem o atendimento aos objetivos no AEE no que se refere ao apoio para a eliminação de barreiras que implicam no acesso, participação e aprendizagem do aluno na escola regular.

Observou-se assim que a transversalidade da Educação Especial, aspecto de suma importância no contexto da educação inclusiva, não aparece como objeto de preocupação nos documentos que demarcam decisões pedagógicas e curriculares do CAEE e nem nas falas das professoras.

Como conclusão observou-se que, as tomadas de decisão são centradas no próprio CAEE Professor Lourenço Filho, sem articulação com a escola regular. Isso implica, numa espécie de permanência do paralelismo que historicamente caracterizou a relação entre a educação especial e a escola regular.

As discussões e apontamento destacados ao longo da pesquisa, não se propuseram a fazer denúncias, mas “olhar” a relação entre currículo e educação especial a partir da gestão do currículo, compreendo que as tomadas de decisão sempre estão implicadas numa forma de entender o lugar de cada sujeito e instituição na sociedade. Busca-se no atual contexto, que a educação especial em suas diferentes formas de oferta de serviços assuma uma função transversal, o que implicaria em tomadas de decisões curriculares partilhadas e ocupadas em resguardar os direitos de estar, participar e aprender na escola.

Portanto, ao demarcar as formas de organização do currículo do CAEE Lourenço Filho e os limites e possibilidades do AEE realizado em instituições especializadas, buscou-se lançar análises em reflexões que possam implicar vir a implicar em tomadas de decisões outras que possa implicar num trabalho mais partilhado e integrado, sem disputas entre a educação especial e educação regular. Avançar nessa perspectiva pode estar implicado em pesquisas de caráter colaborativo envolvendo as universidades nesse processo.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sílvia et al. Rede Colaborativa de Escolas no Processo de Gestão Curricular Contextualizada. In: **Livro de Atas do 1º Congresso Internacional de Redes Sociais**. CICS. NOVA–Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa, 2016. p. 110-138.
- ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília, DF: Ministério da Educação : Secretaria de Educação Especial, 2006.
- ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima. **Prática de letramento no ambiente digital**. 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BATALLA, Denise Valduga. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. **Fundamentos em Humanidades**, v. 10, n. 19, p. 77-89, 2009.
- BEYER, H. O. **Inclusão e Avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto editora, 1994.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 2001.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 05 out 1988.
- BRASIL. Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973. (1973). **Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1970-1979/d72542.html](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/d72542.html). Acesso em: 03/05/2022.
- BRASIL. Decreto nº 91.872, de 4 de novembro de 1985. **Institui Comitê para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotadas**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D91872.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D91872.htm). Acesso em: 02/05/2022.
- BRASIL. Decreto Presidencial 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2\\_011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2_011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 01/05/2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. –Brasília, DF: Inep, 2015.
- BRASIL. Lei 5692, de 11 de agosto de 1971. (1971). **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm). Acesso em: 03/05/2022.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso: 01/05/2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez 1996. (MEC/SEESP, 2001 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica). BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB, 9.394 de 20 de dezembro.

BRASIL. Lei no 4.024. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 20 de dezembro de 1961

BRASIL. **LEI Nº 7.853, DE 24 DE OUTUBRO DE 1989**. Brasília, DF, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974)**.

BRASIL. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília, DF, 1993.

BRASIL. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb\\_004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb_004_09.pdf). Acesso em: 01/05/2022.

BRASIL: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MENDES, Enicéia Gonçalves. Da segregação da pessoa com deficiência à sua inclusão escolar radical no contexto italiano. **JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS**, v. 4, p. 1-10, 2009.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; SHIBUKAWA, Priscila Hikaru Shibukawa; DE OLIVEIRA RINALDO, Simone Catarina. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COLABORATIVAS NA ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**. In: **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207. 2016. p. 87-94.

CORTESÃO, Luíza; STOER, Stephen R. A interface de educação intercultural e a gestão de diversidade na sala de aula. **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**, 2003.

CRESWELL, John W. Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. trad. **Luciana de Oliveira da Rocha**. 2ª ed. **Porto Alegre: Artmed**, 2007.

DE SOUZA, Flávia Faissal; PLESTCH, Márcia Denise. Atendimento educacional especializado: das diretrizes políticas à escolarização dos alunos com deficiência intelectual. **Educação e Fronteiras**, v. 5, n. 14, p. 137-148, 2015.

FERNANDES, Sueli. Fundamentos para educação especial. **Curitiba: InterSaberes**, 2013.

FERRAZZO, Gedeli. **Educação especial inclusiva versus instituições especializadas: uma abordagem histórico-crítica das políticas educacionais em Ariquemes-RO**. 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal De Rondônia.

- FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 9-20, 2018.
- JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do “deficiente mental” no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.
- KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa Lara. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **CIAIQ2015**, v. 2, 2015.
- LARCHERT, Jeanes Martins. O planejamento pedagógico e a organização do trabalho docente. **Didática e Tecnologia, Módulo**, v. 2, 2010.
- LEITE, Teresa. Diferenciação curricular na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos. **III Seminário de Educação Inclusiva**, 2010.
- MACHADO, Joaquim. Organização e currículo: em busca de um modelo alternativo. **Construir a autonomia e flexibilização curricular**, p. 25-37, 2017.
- MARQUES, Emanuely Fernandes. **Política de Educação Especial e a reestruturação de instituições especiais no Paraná. 2015. 100f.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- MENDES, Encéia Gonçalves. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Education Policy Analysis Archives**, v. 27, p. 22-22, 2019.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista brasileira de educação**, v. 11, p. 387-405, 2006.
- MENDES, Enicéia Gonçalves; MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes. O apoio à escolarização de estudantes com Deficiência Intelectual: Salas de Recursos Multifuncionais e/ou instituições especializadas?. **Pedagogia em Ação**, v. 8, n. 2, 2016.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, 2009.
- MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MORGADO, J.C. **O estudo de caso na investigação em educação**. Santo Tirso: De facto editores, 2012.
- NASCIMENTO, Cibele Braga Ferreira. **História da Fundação Pestalozzi do Pará (1953-1975): os discursos político-social e educacional na assistência à criança excepcional**. 2018. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Pará.
- NASCIMENTO, Élide Galvão do et al. **Educação Especial e instituição educacional especializada: história e políticas públicas**. 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade do Oeste Paulista.
- NERES, Celi Corrêa. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas**. 2010. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

NORONHA, Lucélia Fagundes Fernandes. **Educação de adultos com deficiência intelectual grave: entre a exclusão social e o acesso aos direitos de cidadania**. 2014. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

OLIVEIRA, Gildásio Macedo de. **Financiamento das instituições especializadas na política de educação especial no estado do Espírito Santo (2012-2015)**. 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo.

PACHECO, José Augusto. **Currículo e gestão: Perspetivas de integração em tempos de accountability**. 2017.

PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Nancy. Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, p. 371-398, 2007.

PARÁ. **Memorial da Educação Especial 2011 a 2018**. Coordenadoria de Educação Especial. 2018.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Aspectos da avaliação dos alunos no atendimento educacional especializado das salas de recursos multifuncionais. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-20, 2019.

PLETSH, Márcia Denise. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Póiesis Pedagógica**, v. 12, n. 1, p. 7-26, 2014.

SANTOS, Daísy Cléia Oliveira dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educação e pesquisa**, v. 38, p. 935-948, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Paradigma da inclusão e suas implicações educacionais. In: **Revista Fórum**. 2002. p. 9-18.

SILVA, João Henrique da et al. **Federação Nacional das Apaes, hegemonia e propostas educacionais (1990-2015)**. 2017. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos.

SOUZA, Maria Amélia Alves Mendes de. **Trajetórias e percursos escolares de alunos com deficiência intelectual. 2015. Dissertação de Mestrado**. Universidade Estadual De Mato Grosso Do Sul.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, p. 139-151, 2014.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Formação de professores como estratégia para realização do coensino. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 4, n. 1, 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. Bookman editora, 2015.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas?. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1287-1302, 2007.

---

**ANEXO A**

---

UFPA - INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DOPARÁ

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A GESTÃO CURRICULAR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ESCOLA LOURENÇO FILHO

**Pesquisador:** BIANCA MORAIS CARNEIRO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 66682523.7.0000.0018

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Pará

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.076.776

**Apresentação do Projeto:**

A pesquisa intitulada: A GESTÃO CURRICULAR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ESCOLA LOURENÇO FILHO, tem como objetivo identificar as

implicações à gestão do currículo no contexto da inclusão, e investigar de que forma a organização do currículo está contribuindo no atendimento educacional especializado. Em âmbito estadual, a Fundação Pestalozzi do Pará (iniciada como Curso Pestalozzi do Pará em 1955 e transformada em Fundação em 1958), surgiu com o objetivo de educar e cuidar de excepcionais, constituindo-se a primeira instituição a atender esse tipo de demanda na capital paraense.

Nos dias atuais, a Fundação Pestalozzi do Pará atende alunos com Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla, Síndrome de Down, Transtorno do Espectro Autista, Dislexia e TDAH (de 07 a 65 anos de idade) no Centro de Atendimento Educacional Especializado Professor Lourenço Filho (CAEE), tendo como principal objetivo nortear e sistematizar as ações educativas, demonstrando a importância e relevância do AEE para o desenvolvimento da autonomia e inclusão social dos alunos com deficiência (PARÁ, 2020).

Conforme explicita o PPP (2020), na Escola Lourenço Filho os atendimentos no AEE são realizados preferencialmente de 2 a 3 vezes por semana, de acordo com a avaliação prévia, na qual são verificadas: a história de vida, laudo médico e possíveis intervenções pedagógicas para o desenvolvimento pleno dos alunos público-alvo da educação especial considerando suas diferenças individuais.

Para tanto, no trabalho a ser desenvolvido com os alunos com deficiência, faz-se necessário ter um olhar atento as diferenças individuais, considerando que essas diferenças fazem parte do processo de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos, principalmente para a sua autonomia.

As instituições especializadas, bem como a Fundação Pestalozzi do Pará, precisaram mudar sua função que antes era assistencialista, quando a escolarização era ofertada de forma paralela aos alunos com deficiência. Os ajustes na forma desse atendimento foram necessários para garantir o Atendimento Educacional Especializado como apoio a esses alunos conforme prevê os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996); Decreto nº 7.611/2011 que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências; Resolução CNE/CEB nº 2/2001 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, entre outros. No presente trabalho a metodologia empregada será por meio da pesquisa com abordagem qualitativa do tipo estudo de caso (sendo o levantamento de documentos na escola lócus como: Projeto Político Pedagógico e Plano de Ação e a realização de uma entrevista semiestruturada com professores).

**Objetivo da Pesquisa:****Objetivo geral:**

Analisar que implicações à gestão do currículo a perspectiva inclusiva trouxe para a realização do Atendimento Educacional Especializado na Escola Lourenço Filho.

**Objetivos específicos:**

Identificar de que forma o Projeto Político Pedagógico da Escola Lourenço Filho prevê a organização e gestão do currículo para a realização do Atendimento Educacional Especializado no contexto da Educação Inclusiva;

Identificar se a gestão curricular desenvolvida pela Escola Lourenço Filho garante a transversalidade do Atendimento Educacional Especializado e sua articulação às especificidades dos sujeitos atendidos oriundos de diferentes escolas.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos e benefícios estão bem delineados e condizentes.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é relevante e trata da identificação do atendimento educacional especializado no contexto da educação inclusiva, utilizando como parâmetro a matriz curricular constante no projeto pedagógico da Escola Lourenço Filho da Fundação Pestalozzi do Pará. É garantido nos documentos normativos e orientadores do campo da Educação Especial e acontece no contraturno dos alunos que tem matrícula ativa na rede regular de ensino (conforme previsto em lei). Diante disso, esta pesquisa tem como foco a gestão curricular adotada pela FPPA no processo de atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Considerando este campo de pesquisa dinâmico e o quanto ele está envolvido no contexto apresentado na Fundação Pestalozzi do Pará e seu trabalho com os alunos com deficiência,

destaco que o objeto de investigação desta pesquisa é a gestão curricular do Atendimento Educacional Especializado na Escola Lourenço Filho.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos obrigatórios foram enviados e encontram-se de acordo com a Resolução 466/2012.

**Recomendações:**

Recomenda-se aprovação da proposta.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer. SMJ

Considerações Finais a critério do CEP:

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICA S_DO_P ROJETO_2066862.pdf	18/01/2023 19:02:25		Aceito
Cronograma	Cronograma_da_pesquisa.pdf	18/01/2023 18:59:15	BIANCA MORAIS CARNEIRO	Aceito
Outros	declaracao_de_isencao_onus_fin anceiro .pdf	18/01/2023 18:57:40	BIANCA MORAIS CARNEIRO	Aceito

Declaração de concordância	termo_aceite_orientador.pdf	18/01/2023 18:54:37	BIANCA MORAIS CARNEIRO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	18/01/2023 18:53:24	BIANCA MORAIS CARNEIRO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_consent_intituicao.pdf	09/01/2023 21:19:10	BIANCA MORAIS CARNEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetedepesquisa.pdf	09/01/2023 21:15:26	BIANCA MORAIS CARNEIRO	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	termo_de_comp_do_pesquisador.pdf	23/12/2022 19:02:45	BIANCA MORAIS CARNEIRO	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	carta_encaminhamento_ao_cep.pdf	23/12/2022 19:02:12	BIANCA MORAIS CARNEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_termo.pdf	23/12/2022 19:01:26	BIANCA MORAIS CARNEIRO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BELEM, 24 de Maio de 2023

---

**Assinado por:**

**Wallace Raimundo Araujo dos Santos(Coordenador(a))**

---

**APÊNDICE A**

---

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

Mestranda: Bianca Morais Carneiro

Orientadora: Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita

**Projeto de Pesquisa:** A gestão curricular do Atendimento Educacional Especializado na Escola Lourenço Filho da Fundação Pestalozzi do Pará

**Público-alvo:** professores da Escola Lourenço Filho.

**Critério de seleção:** professores que atuavam na Fundação Pestalozzi do Pará no sistema paralelo e que hoje permanecem no Atendimento Educacional Especializado na perspectiva inclusiva.

**Objetivo geral:**<sup>18</sup>

- Conhecer a organização e a gestão do currículo do Atendimento Educacional Especializado da Escola Lourenço Filho.

**Objetivos específicos:**

- Identificar como se dá a organização curricular no Atendimento Educacional Especializado realizado com alunos público-alvo da Educação Especial na Escola Lourenço Filho;
- Identificar as mudanças para a gestão do currículo da Escola Lourenço Filho no contexto da Educação Inclusiva.

**Informações gerais:**

Nome: \_\_\_\_\_

Função: \_\_\_\_\_

Formação acadêmica e curso: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na Escola Professor Lourenço Filho: \_\_\_\_\_

---

<sup>18</sup> Ainda que o foco inicial estivesse em perceber nas falas das professoras a dimensão comparativa, no processo da pesquisa só foram trabalhados os dados referentes a gestão atual em função da falta de elementos para realizar a comparação com a gestão anterior.

<b>Entrevista semiestruturada</b>
1. Como se dava a organização do Atendimento Educacional Especializado no CAEE Lourenço Filho no contexto anterior à Educação Inclusiva?
2. Que conteúdos eram trabalhados com os alunos com deficiência no CAEE Lourenço Filho?
3. Os conteúdos trabalhados mudaram em complexidade ao longo desses anos?
4. Como era feita a divisão por turmas dos alunos com deficiência?
5. Como se dava o processo de avaliação desses alunos?
6. Você tinha um horário destinado a planejamento, elaboração de planos de aulas, organização de materiais pedagógicos e recursos utilizados? Se sim, esse momento acontecia nas dependências da Fundação Pestalozzi do Pará?
7. Os professores tinham autonomia na organização e adaptação do currículo oferecido aos alunos com deficiência?
8. A organização do Atendimento Educacional Especializado contempla a formação complementar e suplementar dos alunos atendidos?
9. Que principais mudanças você observa no AEE a partir da perspectiva inclusiva?
10. Que aspectos são priorizados para serem trabalhados no AEE no contexto da inclusão?
11. Há aproximações do CAEE com a escola comum onde o aluno está matriculado? Se sim, como?
12. Qual principal mudança você destaca entre o atendimento realizado no contexto da inclusão e a forma como era realizado antes dessa perspectiva?
13. O CAEE oferece diferentes serviços, qual critério para o encaminhamento à eles?
14. Todos os alunos matriculados no CAEE realizam além do AEE uma outra atividade vinculada à um núcleo específico?
15. Quanto tempo, em média, os alunos ficam vinculados ao CAEE?
16. Qual a frequência desse aluno no CAEE?

---

**APÊNDICE B**

---

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada, **A GESTÃO CURRICULAR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ESCOLA LOURENÇO FILHO** cujo objetivo é: Analisar que implicações à gestão do currículo a perspectiva inclusiva trouxe para a realização do Atendimento Educacional Especializado na Escola Lourenço Filho. E para participar desta pesquisa é necessário que você leia este documento com atenção, uma vez que pode conter palavras que você não entenda, e que cabe a mim esclarecê-las. Ressalto que sua decisão em participar deste estudo é voluntária e você não será pago por sua participação, assim como não terá nenhum custo. Assim sendo, caso decida participar, deverá assinar esse termo de consentimento. Contudo, poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

A pesquisadora responsável pelo estudo irá coletar informações fornecidas por você, por meio de entrevista que será gravada com a utilização de aparelho digital objetivando conhecer a organização e a gestão do currículo do Atendimento Educacional Especializado da Escola Lourenço Filho. Durante a realização desses procedimentos, em especial a entrevista, a previsão de riscos é mínima, ou seja, o risco que você corre é semelhante aquele sentido num exame físico ou psicológico de rotina, mas a possibilidade de você sentir desconforto será evitada pela pesquisadora por meio da elaboração de um roteiro claro e coerente, além disso, a entrevista possui um baixo grau de padronização, isso permitirá uma condução flexível da entrevista, que será agendada com antecedência e realizada em local e horário adequado às necessidades dos professores. Em todos os registros elaborados um código substituirá seu nome. Todos os dados coletados serão mantidos de forma confidencial. Sua identidade não será revelada em qualquer circunstância e sua participação não envolverá desconforto ou riscos.

Os discursos coletados serão usados para a análise da pesquisa. Os dados também podem ser usados em publicações científicas pelo pesquisador sobre o assunto pesquisado. Estarão garantidas todas as informações que você queira, antes durante e depois da pesquisa e se você tiver alguma dúvida com relação à pesquisa, deve contatar a responsável pelo estudo a senhora Bianca Moraes Carneiro/Telefone: (91) 98849-7443 e e-mail: biancarneiro2@gmail.com. Esta pesquisa foi revisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências a Saúde da Universidade Federal do Pará

(CEP-ICS/UFPA) – Complexo de sala de aula/ICS – Sala 13 – Campus Universitário, nº 01, Guamá - CEP: 66.075-110 – Belém Pará. Telefone 3201-8349. E-mail: [cepccs@ufpa.br](mailto:cepccs@ufpa.br)

Eu, \_\_\_\_\_ li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão me acarrete problemas. Eu entendi que não haverá problema com relação à pesquisa e que a mesma não acarretará custos ou danos para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo e recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

---

Assinatura do participante

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

---

Assinatura do pesquisador