



## EDITORIAL

Vitória Azevedo da Fonseca

Neste primeiro número de 2017, da EBR – Educação Básica Revista, traz uma variedade de temas, incluindo textos sobre práticas inclusivas nas salas de aula, reflexão sobre escola democrática, diversas práticas pedagógicas.

O artigo de Silmara A. Lopes, intitulado “Adaptação curricular: o que é? Por que, para quem e como fazê-la?” descreve, passo a passo, o que deve ser feito para realizar uma “adaptação curricular” bem como os conceitos fundamentais que permeiam esta prática democrática. O autor Carlos C. A. F. Pereira, no texto “Ensino de história para surdos: práticas educacionais em escola pública de educação bilíngue”, da seção de relato de práticas, descreve, uma forma bastante interessante de “adaptar” as formas de ensinar história para alunos surdos. Suas práticas envolvem a utilização de imagens tanto de maneira significativa quanto como registro das falas em libras, integrando linguagens outras das regularmente conhecidas e praticadas em sala de aula.

As imagens, cada vez mais presentes em nossas vidas escolares, é foco de outros dois artigos, o de Antônio B. de Aguiar, intitulado, “O negro no cinema brasileiro: uma reflexão sobre as possibilidades metodológicas da incorporação do cinema no ensino de história e cultura afro-brasileira”, que discorre sobre a representação de negros no cinema brasileiro, e as reflexões de Felipe S. Viana, no texto intitulado, “Imagem e prática docente no ensino de história” que enfatiza os cuidados para uso de imagens e a relação entre imagens e legendas.

O texto, que estabelece uma tensão com as imagens, é foco de análise detalhada de, Maurício Colenghi Filho, no artigo intitulado “A produção de textos dissertativos-argumentativo como materialização da experiência de pensamento filosófico realizada por estudantes do ensino médio” que reflete sobre a importância da prática de construção de textos argumentativos em aulas de filosofia, defendendo que para saber escrever é necessário saber

pensar. Nesse sentido, as aulas de filosofia tornam-se substrato para a escrita, uma proposta interdisciplinar que alia língua portuguesa e filosofia.


A interdisciplinaridade também aparece no texto de Damião J. da Silva e Anderson S. M. Simões, intitulado “Discutindo a educação ambiental em aulas de química no ensino médio através do uso de materiais alternativos” que reflete sobre a utilização de materiais alternativos em aulas de química, permeada por reflexões de educação ambiental.

A defesa de uma escola democrática envolve a participação da família. No entanto, não basta a família participar se não for ouvida pelos gestores. A mera presença não garante participação. Além disso, a convocação de familiares de “alunos” problemáticos é percebida como uma forma de discriminação, mesmo que isso não seja explicitado. Essas e outras reflexões estão presentes no texto de Rozieli B. Silveira e Letícia R. Brittes, “A participação da família na escola: desdobramentos sobre a evasão escolar e a educação profissional e tecnológica na lógica neoliberal”. Ainda defendendo práticas democráticas, os relatos de Luciene C. S. de Oliveira Luz, Roberta R. Ponciano, Fernanda O. Silva sobre “A intervenção da juventude no mundo sociocultural: experiências pedagógicas na educação básica”, de Analice R. de Araújo, com o título de “Projeto adote uma memória, construa nossa história” e de Sílvia de Siqueira, “Territorialidades docentes na regência de classe” envolvem a criação de projetos educacionais que inserem os estudantes e os tornam mais participativos bem como a prática de escuta das necessidades dos estudantes.

A necessidade de práticas diferenciadas e renovadoras estão presentes nos relatos de Lucas V. Silva, Camila A. Silva e Karla A. Ferreira, “Você conhece as mulheres do Brasil? Proposta de recurso didático lúdico para o ensino de história” e de Patrícia P. do Nascimento, “Experimentações didático-metodológicas: o *Quiz* saúde ambiental e suas aplicações no curso técnico de segurança do trabalho”, que incorporam e propõem práticas de jogos no processo de ensino/aprendizagem, seja através de jogos de cartas ou jogos de perguntas e respostas.

Por fim, o relato de Betina W.M. Teixeira e Sílvia de Siqueira reflete sobre a importância da motivação na atuação dos docentes.

A leitura dessas páginas nos leva a diferentes ambientes escolares, em diferentes partes do Brasil. Materializa a ideia de congregarmos neste espaço visões, olhares, práticas, presentes no universo escolar brasileiro, ao mesmo tempo diverso e igual. Diversos em suas soluções e subjetividades, iguais em muitos de seus problemas.



# ADAPTAÇÃO CURRICULAR: O QUE É? POR QUÊ? PARA QUEM? E COMO FAZÊ-LA?

CURRICULAR ADAPTATION: WHAT IS IT? WHY? FOR WHOM? AND HOW TO DO IT?

Silmara A. Lopes\*

## RESUMO

Esta pesquisa utiliza-se da pesquisa bibliográfica e documental como procedimento metodológico e fontes de dados para a investigação da temática desenvolvida. Tem-se como objetivo subsidiar os professores e as equipes gestoras das escolas, contribuindo para o esclarecimento do que é adaptação curricular, apresentando seus conceitos e significados, para quem é destinada e como construí-la e realizá-la nas salas de aulas regulares da educação básica. As adaptações curriculares quando bem construídas e aplicadas representam um avanço em relação ao aspecto apenas socializante do processo de inclusão escolar vivenciado por alguns alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Adaptação Curricular. Inclusão. Salas Regulares.

## ABSTRACT

This research uses bibliographic and documentary research as a methodological procedure and data sources for the investigation of the developed theme. The objective is to subsidize the teachers and the management teams of the schools, contributing to the clarification of what is curricular adaptation, presenting their concepts and meanings, to whom it is intended and how to construct and carry it out in the regular classrooms of the basic education. Curricular adaptations, when well constructed and applied, represent an advance in relation to the only socializing aspect of the process of school inclusion experienced by some students.

**KEYWORDS:** Curricular adaptation. Inclusion. Regular rooms.

---

\* Licenciada em Filosofia e Pedagogia. Membro pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação - GEPLAGE -UFSCAR - SOROCABA. Membro do grupo de pesquisa GPTeFE - Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação, da Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR-SOROCABA. Email: [silmaralopes2008@hotmail.com](mailto:silmaralopes2008@hotmail.com)

## Introdução

Diante da diversidade humana presente nas salas de aulas regulares na atualidade, é necessário que as equipes gestoras e os professores aprendam novas estratégias para trabalhar com as heterogeneidades (biológica, social, cultural, econômica, de níveis de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos, de interesses e motivações pessoais) e para que possam colaborar com a construção de escolas e aulas mais inclusivas. Essa concepção de educação é contrária à adoção do ensino homogêneo e aponta para a necessidade de práticas pedagógicas heterogêneas.

Trabalhar com tais heterogeneidades em salas de aulas inclusivas vem impondo aos professores e às equipes gestoras que seja considerada a necessidade de realizar adaptação curricular, a qual é uma ferramenta que pode contribuir para que os professores consigam conduzir melhor salas de aulas com vistas à inclusão real de todos e à democratização dos saberes acumulados pela humanidade.

Esta pesquisa utiliza-se da pesquisa bibliográfica e documental como procedimento metodológico e fontes de dados para a investigação da temática desenvolvida. Tem como mote subsidiar os professores e as equipes gestoras das escolas, contribuindo para o esclarecimento do que é adaptação curricular, apresentando seus conceitos e significados, para quem é destinada e como construí-la e realizá-la nas salas de aulas regulares da educação básica.

Espera-se apoiar o desenvolvimento do projeto político pedagógico das escolas no sentido de torná-lo mais inclusivo e mais democrático, contribuir para debates e reflexões sobre a prática pedagógica e o planejamento das aulas, bem como colaborar para a formação das equipes gestoras e de professores com foco para as heterogeneidades e para o reconhecimento e atendimento adequado das mesmas.

O estudo justifica-se diante da proposta da Educação para Todos no Brasil, ou seja, do desafio que os professores precisam encarar para ministrar aulas tendo como

finalidade o desenvolvimento educativo das heterogeneidades de alunos que vêm se impondo nas salas de aulas regulares. Assim, percebe-se a importância do aprofundamento teórico sobre esse assunto visando contribuir com a formação dos professores da educação básica.

Tem-se como pressuposto que a teoria, além de dar sentido e tornar-se um guia para a ação, possibilita reflexões, revisões e autoavaliação da prática docente. Considerando-se que a teoria pode colaborar para transformar a prática pedagógica, almeja-se que esta pesquisa possa contribuir, pelos conceitos teóricos apresentados e discutidos, para a construção de novas práticas docentes mais inclusivas, adequadas e com mais qualidade educativa.

O referencial teórico sustenta-se nas leituras de textos de autores como Aranha (2000), Heredero (2010) que já trataram sobre o assunto adaptações curriculares; Vigotski (2010) que trata sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), conceito importante nesta pesquisa para a construção e aplicação das adaptações curriculares, bem como na leitura e interpretação do documento Parâmetros Curriculares Nacionais-Adaptações Curriculares (1999), dentre outros.

O texto divide-se em duas partes: a primeira trata sobre os desafios do projeto de Educação para Todos no Brasil e traz discussões sobre a importância da adaptação curricular, procurando esclarecer o que é e o que não é adaptação curricular, porque pode ser necessária e para quem deve ser realizada; na segunda parte serão apresentados alguns critérios para a construção, utilização, avaliação e registros da adaptação curricular.

## O desafio do projeto da Educação para Todos no Brasil e suas implicações para as práticas educativas

Os movimentos internacionais e nacionais direcionados para o projeto de Educação para Todos (educação inclusiva) têm tomado grande impulso no Brasil desde a década de 1990, apontando que reflexões sobre esse tema se fazem necessárias e sinalizando com novos rumos para os alunos que vêm sendo incluídos<sup>1</sup> nas salas de aulas regulares, os quais no passado sequer tinham a oportunidade de serem matriculados.

O movimento pela inclusão começa a crescer em nosso país a partir da divulgação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), da Declaração de Salamanca (1994) e da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007).

Esses documentos internacionais influenciaram e incentivaram para que fossem construídas, no Brasil, várias legislações e documentos (LDB 9.394/96-Capítulo V-Artigos 58 -60 que tratam sobre Educação Especial, Parâmetros Curriculares Nacionais de Adaptações Curriculares (1998), A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), dentre outros) visando à construção da proposta de Educação para Todos (educação inclusiva).

Parece relevante esclarecer que a expressão alunos incluídos neste texto, muitas vezes, refere-se à terminologia expressa em documentos nacionais, os quais não esclarecem se tal inclusão refere-se apenas aos alunos que vêm sendo matriculados ou aos alunos que além de matriculados estão de fato sendo incluídos por estarem tendo

---

<sup>1</sup> Alunos incluídos ou que vêm sendo incluídos: crianças, jovens e adultos de grupos desfavorecidos ou marginalizados, com condições sociais, culturais e emocionais diferenciadas, crianças, jovens e adultos com deficiências e transtornos, sem deficiência ou sem transtornos, mas com imensas dificuldades para aprender o que a escola tem para ensinar; dentre outros, que no passado não tinham sequer a oportunidade de serem matriculados na sala de aula regular. Por alunos incluídos, entende-se, ainda, aqueles que de fato frequentam as salas regulares e têm, oportunidades de aprender e se desenvolver, ou seja, que passam pela inclusão real.

acesso, também, aos conhecimentos acumulados pela humanidade. Já as Sinopses Estatísticas da Educação Básica (INEP, 2009; 2016), como apresentam dados quantitativos, não deixam margem de dúvidas de que a expressão alunos incluídos refere-se ao aumento no número de matrículas desses alunos. Nesta pesquisa, assevera-se que há uma diferença imensa entre inclusão (que pode representar apenas o aumento no número de matrículas daqueles que no passado não frequentavam as escolas regulares) e inclusão real, a qual deve possibilitar que todos os alunos possam aprender e se desenvolver. Portanto, fica demarcada a distinção entre apenas possibilitar o acesso (matrícula) e a inclusão real. Distinção, essa, que o Estado procura não explicitar, já que considera as matrículas como um tipo de inclusão. Cabe aos educadores e à sociedade, de um modo geral, estarem atentos a essa distinção e cobrarem do Estado para que a inclusão se torne real para todos.

A Sinopse Estatística da Educação Básica de 2015, aponta que a inclusão na educação básica vem aumentando, registrando que em 2015 o total de alunos incluídos (registrados como alunos da educação especial) nas classes comuns do ensino regular e/ou da educação de jovens e adultos, foi de 750.983 (INEP, 2016). Em 2008, o total de alunos incluídos foi de 374.537 (INEP, 2009), representando um aumento de matrículas de mais de 100% de 2008 a 2015. Esclarece-se que as Sinopses Estatísticas, em tela, separam as matrículas na educação especial em alunos matriculados em classes especiais e escolas especiais (registrados como matriculados em classes exclusivas, ou seja, tendo aulas em classes que não são regulares, portanto, alunos não incluídos) e alunos matriculados em classes comuns, os quais são denominados como alunos incluídos nesses documentos.

Pelo texto do Censo Escolar da Educação Básica 2013- Resumo Técnico (INEP, 2014), no item que trata das matrículas na educação especial, há destaque para o aumento de alunos incluídos nas classes comuns do ensino regular e para a queda de matrículas nas classes especiais e escolas exclusivas (escolas especiais). E há a afirmação de que os dados estatísticos referentes a 2013, demonstram “[...] a efetivação da educação inclusiva e o empenho das redes de ensino em envidar esforços para organizar uma política pública universal e acessível às pessoas com deficiência.” (INEP, 2014, p. 25). Dando a entender que a educação inclusiva, para esse Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), refere-se apenas aos alunos com deficiência, transtornos, altas habilidades e superdotação.

Entendimento equivocado do conceito de educação inclusiva. Pois, de acordo com Lopes (2016, p. 130), “[...] educação especial e educação inclusiva não são termos sinônimos”. E esclarece que

A terminologia educação inclusiva observa o conceito ampliado adotado na Declaração de Salamanca que não deve ser interpretada somente à luz da educação especial (que historicamente é relacionada às pessoas com deficiência), já que visa à inclusão nas salas regulares de uma diversidade de alunos e não somente das pessoas com deficiência, daí o argumento para que os sistemas transformem as escolas regulares em escolas inclusivas. Esse deslindamento faz-se necessário porque a educação inclusiva no Brasil, em muitos documentos legais, aparece especificamente relacionada à educação especial, confundindo e causando dificuldades para aqueles que deverão colocar em prática as políticas públicas. (LOPES, 2016, p. 130).

O texto da Declaração de Salamanca de 1994, ao reafirmar o compromisso com a Educação para Todos, assevera que os governos devem adotar “[...] o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.” (UNESCO, 1994, p.2). Destaca que o princípio que rege sua estrutura é o de que

escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (UNESCO, 1994, p. 3). [sic].

Nesta pesquisa entende-se por educação inclusiva, aquela que procura, além de acolher a todos, independentemente de suas heterogeneidades (biológica, cultural, social, econômica, de níveis de aprendizagem e de níveis de desenvolvimento, de interesses e motivações pessoais), também, oferecer oportunidades para que aprendam e se desenvolvam.

Relevante observar que em 2008 foram computadas um total de 52.321.667 matrículas em todas as etapas e modalidades de ensino da educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional, educação especial, educação de jovens e adultos) e, em 2015, um total de 48.796.512 matrículas nessas



mesmas etapas e modalidades de ensino. Demonstrando que apesar do número de matrículas da educação básica como um todo ter diminuído, o número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento nas salas regulares ou comuns aumentou significativamente na comparação entre esses anos, apontando que tais alunos, estão tendo maiores oportunidades para estar na sala de aula regular, o que representa um avanço no quesito acesso.

Pode-se dizer que a proposta de Educação para Todos no Brasil está legislada e quanto à oferta de matrículas vem se realizando e trazendo novas implicações para as ações dos educadores. Nesse sentido, o desafio que se coloca ao Estado, à sociedade e aos educadores de um modo geral, é a democratização do saber. O acesso (matrícula) às salas de aulas regulares para a diversidade biológica, econômica, cultural, social, de níveis de aprendizagem e de níveis de desenvolvimento, vem sendo possibilitado, mas o acesso aos saberes historicamente acumulados ainda vem sendo obstaculizado para boa parcela desses alunos que vem sendo considerados como incluídos e que já se encontram matriculados e frequentando as salas de aulas regulares do Ensino Fundamental e Médio. De acordo com Lopes (2014, p. 740) [...] “apenas o acesso à escola não garante a permanência nem a aprendizagem [...]”, sendo considerado apenas uma meia vitória.

Possibilitar apenas o acesso aos bancos escolares (matrícula) não significa propiciar a inclusão real. Pois, esta, requer que todos também possam aprender. Nessa direção, pode-se dizer que para a inclusão ser real é necessário que sejam garantidos: o acesso às salas regulares (matrícula e frequência regular) e o acesso aos saberes acumulados pela humanidade a todos, independentemente das dificuldades que possam apresentar durante a longa trajetória escolar.

Apesar de se considerar que problemas de natureza externa às escolas públicas brasileiras (como falta de investimentos financeiros de toda ordem, de formação contínua e adequada aos professores, de melhores salários, dentre outros) colocam-se como obstáculos para que o acesso aos saberes seja democratizado, não se deve deixar de acreditar que no interior das escolas, apesar de todas as dificuldades para conduzir o processo de ensino e aprendizagem, é possível realizar boas práticas que podem ajudar nesse processo de construção da democratização dos conhecimentos acumulados com oportunidades a todos.

Acredita-se que a construção de uma educação mais inclusiva, também, requer discussões sobre mudanças nas práticas escolares que tradicionalmente têm privilegiado a homogeneidade em detrimento das heterogeneidades. Ou seja, ainda há docentes que ministram a mesma aula com as mesmas atividades e a mesma metodologia para todos os alunos, desconsiderando que alguns não apresentam naquele momento condições para acompanhar, no mesmo ritmo e com as mesmas atividades e metodologia, o restante dos alunos de sua turma.

A adaptação curricular é uma das estratégias da educação inclusiva que procura contribuir para a inclusão daqueles que apresentam dificuldades durante o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, daqueles que por razões diversas estão em desvantagem educacional.

As relações sociais, a educação, a escola e suas funções, mudam de enfoque (ou deveriam mudar para atender melhor seu alunado real) de acordo com os tempos e espaços históricos em que são produzidas. Nesse sentido, a questão curricular, também, passa a requerer debates, reflexões voltadas para como ensinar a todos, independentemente de suas dificuldades, limitações e condicionamentos. E, conseqüentemente, as adaptações curriculares colocam-se como tema relevante quando se discute sobre como trabalhar a questão curricular na proposta de Educação para Todos (a educação inclusiva).

É interessante esclarecer que nesta pesquisa não se concebe que com a utilização das adaptações curriculares como ferramenta de ensino e de aprendizagem conseguir-se-á ensinar tudo a todos. Pois não se pressupõe como Comenius (2002) que seja possível ensinar tudo a todos. Não se deve deixar de considerar que essa escola real, da forma como está organizada neste século XXI, funciona sob a égide da sociedade dividida em classes antagônicas, a qual, também, contribui para a produção do fracasso escolar de alguns alunos na instituição escola. Porém, sabe-se que as relações ocorridas internamente nas escolas durante o processo de ensino e de aprendizagem, contribuem para que muitos alunos não consigam aprender, colaborando, também, para a produção do fracasso escolar.

No entanto, acredita-se que se pode ensinar a todos na instituição escola. Isso não significa que se apregoa o afrouxamento nas exigências, compromissos e responsabilidades de se ensinar os saberes acumulados pela humanidade, muito menos

que se deve deixar de ensinar de forma sólida e crítica os conteúdos. Apenas se tem consciência de que diante das heterogeneidades, que é um fato concreto nos seres humanos, nem todos os alunos numa mesma sala de aula com trinta e cinco alunos, por exemplo, terão, ao final do ano, aprendido tudo nem da mesma maneira nas diferentes disciplinas escolares, salvo exceções.

Ensinar tudo a todos é diferente de se ensinar a todos, que é algo mais concreto e possível, levando-se em consideração as heterogeneidades de níveis de conhecimentos e desenvolvimentos dos alunos, os interesses e motivações pessoais, as necessidades e as potencialidades individuais diante de cada um dos conteúdos e de cada uma das disciplinas do currículo.

---

### **Adaptações curriculares: seus fundamentos e para quem devem ser construídas**

---

Para Heredero (2010, p. 197), a construção de uma educação inclusiva exige [...] “mudanças nos processos de gestão, na formação de professores, nas metodologias educacionais, etc. com ações compartilhadas e práticas colaborativas que respondam às necessidades de todos os alunos.” De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), o “[...] currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes.” (UNESCO, 1994, p. 08).

Sob essa perspectiva, considera-se que as adaptações curriculares podem contribuir para que os alunos incluídos nas salas de aulas regulares possam, além de se beneficiar com o processo de socialização com os diferentes de si, também, aprender os conhecimentos escolares tão necessários para o aprendizado do exercício da cidadania e para o processo de humanização.

As necessidades educacionais especiais/específicas (NEE/E) estão associadas às dificuldades de aprendizagem e não, necessariamente, vinculadas à deficiência, pois há alunos que não têm nenhum tipo de deficiência ou transtorno e apresentam tais necessidades. E há alunos que por apresentarem altas habilidades/superdotação também podem apresentar outras necessidades educacionais especiais/específicas em

relação ao restante da turma de alunos. Portanto, necessidade educacional especial/específica não é sinônimo de “deficiência”.

Identificar as necessidades educacionais especiais/específicas requer que a equipe de gestão e os professores deixem de pensar somente nas dificuldades especiais/específicas dos alunos e passem a identificar, a considerar e a trabalhar sobre as potencialidades de cada aluno. Pois não basta identificar as NEE/E é necessário providenciar respostas educativas também especiais/específicas.

Esclarece-se que deficiências e diferenças não são palavras sinônimas, portanto, não têm as mesmas significações. Essa interpretação equivocada é prejudicial, pois conduz os educadores a não saberem distinguir limitações específicas de cada deficiência, de cada transtorno, daquelas limitações e barreiras construídas (as diferenças) pelos próprios homens na vida em sociedade que separa o dito normal do anormal.

É preciso atentar para eliminar as barreiras atitudinais em relação aos diferentes da idealização social de homogeneidade, pois, corre-se o risco de querer naturalizar a homogeneidade que é uma construção social, e não algo natural.

Para atender as necessidades educacionais especiais/específicas dos alunos com deficiências, transtornos, alunos sem deficiências e sem transtornos, é preciso compreender que para toda necessidade educacional especial/específica é possível providenciar, construir, utilizar respostas educativas, também, especiais/específicas. E, nesse sentido, as adaptações curriculares colocam-se como importantes ferramentas (respostas educativas) que contribuem para o acesso de todos aos conhecimentos escolares nas diferentes disciplinas do currículo.

Nessa direção, é necessário compreender que a diversidade humana nas salas de aulas regulares, requer das equipes de gestão e dos professores o discernimento de que se os alunos apresentam diferentes níveis de aprendizagens e de desenvolvimentos durante a longa trajetória escolar, é preciso mudar a concepção de ensino que trabalha tendo como foco a homogeneidade. Pois, parece inadequado que os mesmos tipos de aulas, de metodologias, de atividades, de tempos educativos, possam suprir com qualidade a demanda pelos conhecimentos acumulados pela humanidade (dar acesso aos saberes escolares) para as heterogeneidades de alunos que hoje frequentam os bancos escolares das salas de aulas regulares das escolas públicas.

Acredita-se que um currículo mais adequado às reais necessidades dos alunos possa contribuir para dar conta dessa demanda, jogando luzes sobre como atender às necessidades especiais/específicas dos alunos durante a longa trajetória escolar. No entanto, um currículo passível de adaptações, quando necessárias, jamais deve implicar que os saberes escolares das diferentes disciplinas que o compõe devem ser menosprezados. A realização de adaptação curricular não deve ser interpretada como empobrecimento do currículo ou como a eliminação do trabalho sério com os conteúdos, pois é um procedimento que exige reflexão, critérios e responsabilidades daqueles que a realizam.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), as dimensões do cuidar e do educar são inseparáveis, o que as tornam bastante relevantes para a construção de escolas e aulas mais inclusivas e democráticas. Essas diretrizes são normas obrigatórias para a Educação Básica e têm como objetivo orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, norteando seus currículos e conteúdos mínimos. Buscam promover a equidade de aprendizagem para garantir que conteúdos básicos sejam ensinados a todos os alunos, levando-se em consideração que, apesar dos diversos contextos nos quais eles estão inseridos, todos podem aprender desde que o cuidar e o educar caminhem juntos.

Educar requer cuidados e cuidar também é educar. Cuidar e educar são princípios e, ao mesmo tempo, são ações [...] “que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões.” (BRASIL, 2010, p.13). O cuidar e o educar implicam em dar atenção e respostas educativas também especiais/específicas, implicam responsabilidades e compromissos com a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, com especial atenção para aqueles que não estão conseguindo acompanhar o restante da turma por não estarem conseguindo aprender da forma como vêm sendo ensinados.

Educar é ter coragem para encarar o desafio de trabalhar com pessoas, tão diferentes entre si e em alguns momentos tão semelhantes, problemáticas, encantadoras, imprevisíveis, surpreendentes. Educar é preparar para a vida, na família, na escola, no trabalho, etc., possibilitando aos alunos o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados.

Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo. (BRASIL, 2010, p.18).

De acordo com Heredero (2010, p. 200-201) as adaptações curriculares individuais [...] “são os ajustes da proposta curricular, para um aluno, ou aluna específico, que devem ser adotados somente quando as adaptações grupais e as atividades de reforço não derem resultado”. Destarte, as adaptações curriculares não são ferramentas para serem utilizadas apenas com os alunos com deficiência, transtornos, altas habilidades/superdotação. Elas podem servir para atingir o distinto, o diverso, enfim como recurso pedagógico para auxiliar quaisquer outros alunos que não estão conseguindo acompanhar o currículo regular e que não têm deficiências, transtornos.

Sob essa perspectiva, as adaptações curriculares podem ser consideradas como uma estratégia essencialmente antropológica, ou seja, que podem servir, durante ou em algum momento do processo de ensino e aprendizagem, para todos nós, os humanos, que somos diferentes uns dos outros. Porém, exigem critérios e não devem ser utilizadas quando os alunos apresentarem condições de realizar as mesmas atividades previstas para o restante da turma nas diferentes disciplinas, ainda que só as consigam realizar com a ajuda ou intervenção do professor ou dos colegas de turma.

Há duas categorias de adaptações curriculares: de acesso ao currículo e de adaptações curriculares propriamente ditas, também conhecidas como adaptações nos elementos do currículo. As adaptações de acesso ao currículo referem-se ao conjunto de modificações nos elementos físicos e materiais do ensino e, também, nos recursos que o professor pretende utilizar para trabalhar com os alunos. Elas dizem respeito aos recursos que alguns alunos com necessidades educacionais especiais/específicas podem requerer, tais como: intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para os alunos surdos; materiais com letras ampliadas para os alunos com baixa visão; materiais em Braille para os alunos cegos; elevador, rampa e banheiro adaptado para os alunos que utilizam cadeira de rodas; dentre tantos outros materiais e recursos que podem contribuir para que esses alunos possam primeiro ter acesso ao currículo.

Já as adaptações curriculares ou adaptações nos elementos do currículo, referem-se aos ajustes que serão necessários no currículo para que os alunos com necessidades especiais/específicas possam ir aprendendo (ainda que de forma adaptada as suas necessidades e potencialidades) os saberes acumulados pela humanidade e que estão previstos na organização curricular do ano/série em que estão matriculados. Sob essa perspectiva, é que se destaca a diferença profunda entre adaptação curricular e atividade diversificada. Enquanto a primeira tem como ponto de partida, para sua construção e realização, o currículo oficial de determinada série/ano, a segunda muitas vezes sequer tem alguma relação com os conteúdos curriculares que estão sendo trabalhados com o restante dos alunos da turma.

As adaptações curriculares podem ser significativas e não significativas. Adaptações significativas ocorrem quando há: a eliminação de objetivos e conteúdos básicos, introdução de outros objetivos e conteúdos de caráter específicos, suplementares, complementares, alternativos; utilização de outros métodos e procedimentos de ensino e aprendizagem que podem ser complementares e/ou alternativos; mudanças nos critérios de avaliação com a eliminação de critérios gerais, adaptação de alguns critérios regulares e mudança no critério referente à promoção; tempo maior para aprender, prevendo a permanência no mesmo ano/série (reprovação). (BRASIL, 1999).

As adaptações não significativas ocorrem quando há: priorização de objetivos e de tipos de conteúdos, eliminando aqueles que podem ser considerados menos relevantes ou secundários visando focar os conteúdos considerados essenciais e básicos no currículo (sendo prevista a retomada de alguns conteúdos cujo domínio e consolidação são considerados necessários para as diferentes disciplinas, retomada de habilidades como ler e escrever, calcular, etc.); introdução de atividades complementares, suplementares e alternativas às previstas para o restante dos alunos; aplicação da tarefa de forma sequenciada; adaptação dos materiais de apoio à realização das tarefas; previsão de um tempo maior para a realização das atividades; adaptação e, quando for o caso, modificação das técnicas e dos instrumentos de avaliação, dentre outros. (BRASIL, 1999).

A maioria das adaptações curriculares pode ser considerada como não tão significativa, por constituir-se em modificações menores no currículo regular e em ajustes dentro do contexto das salas de aulas regulares.

As adaptações curriculares são providências pedagógicas que podem ser adotadas em vários âmbitos: no projeto político pedagógico da escola, na organização da sala de aula, nas atividades em geral que serão ministradas para a turma e, somente quando necessário, devem ser realizadas com o aluno em nível individual. Por isso, reitera-se que as adaptações exigem que alguns critérios sejam rigorosamente seguidos para não se correr o risco de tornar precário o ensino que estará sendo ministrado aos alunos que delas possam necessitar.

Parece relevante destacar os motivos para a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais-Adaptações Curriculares (1999), conforme elencados:

Com base no reconhecimento da diversidade existente na população escolar e na necessidade de respeitar e atender a essa diversidade, o presente trabalho focaliza o currículo como ferramenta básica da escolarização; busca dimensionar o sentido e o alcance que se pretende dar às adaptações curriculares como estratégias e critérios de atuação docente; e admite decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola. (BRASIL, 1999, p.15).

As adaptações curriculares, de acordo com os parâmetros supracitados (1999), constituem-se como possibilidades educacionais para agir diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõe-se que seja realizada a adaptação do currículo regular, somente quando necessário, para torná-lo adequado às singularidades dos alunos com necessidades especiais. Não se pressupõe um novo currículo, “[...] mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos.” (BRASIL, 1999, p. 33).

A adaptação curricular pode ser considerada como uma modalidade de recuperação de aprendizagens. Entretanto, apesar de ser fundamental para alguns alunos, a adaptação curricular não é a única modalidade de recuperação a ser desenvolvida na escola.

O objetivo principal da adaptação curricular é o desenvolvimento do aluno para que possa acompanhar, o mais breve possível, o restante de alunos de sua turma. Portanto, o quanto antes as necessidades educacionais especiais/específicas forem



identificadas e receberem respostas educativas especiais/específicas (tendo as adaptações curriculares um papel fundamental enquanto uma dessas respostas) melhor será, pois o aluno poderá em menos tempo voltar a acompanhar a sua turma. Entretanto, sabe-se que alguns alunos, diante de dificuldades e barreiras de diversas naturezas tanto internas quanto externas à escola, necessitarão das adaptações curriculares por um tempo maior.

As atividades escolares podem se tornar mais significativas aos alunos quando as adaptações curriculares forem bem construídas. Pois, propiciam a contextualização com os temas e conteúdos ministrados aos outros alunos da turma e podem contribuir para tirar o aluno da alienação na escola<sup>2</sup>, já que procuram tornar o currículo mais apropriado para atender às necessidades educativas daqueles que delas necessitam e não visam desconsiderá-lo. Nesse sentido, deve ficar evidente que nesta pesquisa as adaptações curriculares colocam-se como ferramentas significativamente diferentes das atividades diversificadas tão comumente utilizadas.

Concebe-se que as atividades diversificadas nem sempre são planejadas tendo em vista a contextualização de tais atividades com os mesmos temas, conteúdos trabalhados com o restante da turma de alunos, nem sempre visam o desenvolvimento de expectativas de aprendizagem, competências, habilidades, aprendizagens ainda não adquiridas por falta de planejamento prévio, nem sempre levam em conta a zona de desenvolvimento proximal (ZPD)<sup>3</sup> dos alunos nas diferentes disciplinas.

Considera-se que boa parte das atividades diversificadas, são tarefas para ocupar os alunos, para passar o tempo, não contribuindo, assim, para ativar a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) dos mesmos nem para desenvolver novos níveis de desenvolvimento real. Já que, na maioria das vezes, são atividades que, além de descontextualizadas com os assuntos, conteúdos que o restante da turma está aprendendo, acabam por deixá-los (por não haver preocupação com a ZDP) no mesmo

---

<sup>2</sup> Alienação na escola: Alves-Pinto e Formosinho (1985, p. 1.042), apontaram cinco usos do conceito de alienação no âmbito escolar: o isolamento, a impotência, a autoestranheza, a falta de normas e a falta de sentido.

<sup>3</sup> Zona de desenvolvimento proximal (ZDP): [...] “é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” O nível de desenvolvimento real de uma criança revela funções já amadurecidas e isso significa que ela pode fazer tais e tais coisas de forma independente, já a zona de desenvolvimento proximal revela funções (que podem ser chamadas de “brotos” do desenvolvimento) que ainda não amadureceram, mas que amadurecerão, significando que a criança pode resolver problemas com o auxílio de outros. (VIGOTSKI, 2010, p. 97-98).

nível de desenvolvimento real que já estavam, ou seja, conduzem os alunos a realizar tarefas ou atividades que já sabem fazer sozinhos e que muitas vezes tornam-se repetitivas e não ajudam a construir novas aprendizagens.

Embora o aprendizado mantenha uma relação direta com o curso do desenvolvimento da criança, aprendizado e desenvolvimento não são realizados em igual medida ou ao mesmo tempo. Nunca o desenvolvimento nas crianças “[...] acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta”. (VIGOTSKI, 2010, p. 104).

De acordo com Vigotski (2010), entre os processos de aprendizado e de desenvolvimento há relações dinâmicas que são muito complexas. Explica que numa concepção tradicional dos processos de desenvolvimento, acredita-se que, no momento em que uma criança compreende o significado de uma palavra ou entende uma operação como a adição ou a linguagem escrita, a maior parte de seus processos de desenvolvimento estariam completados, quando na realidade tais processos naquele momento estariam apenas começando.

Esse mesmo autor esclarece que sua análise modifica essa concepção tradicional e assevera que o maior problema de se analisar o processo educacional dessa forma é acreditar [...] “que, por exemplo, o domínio inicial das quatro operações aritméticas fornece a base para o desenvolvimento subsequente de vários processos internos altamente complexos no pensamento das crianças.” (VIGOTSKI, 2010, p.104). Portanto, essa é uma crença equivocada, já que esses diversos processos internos complexos deverão ser desenvolvidos por novas aprendizagens que contribuirão para o desenvolvimento de novas zonas de desenvolvimento proximal e novos desenvolvimentos reais num movimento contínuo e não devem ser encarados como aprendizagens e/ou desenvolvimentos que podem ser capazes de dar conta de aprendizagens e desenvolvimentos ainda futuros que necessitarão de todo um trabalho de explicações, mediações, desafios, intervenções para se estabelecerem.

Nessa direção, pode-se dizer que cada expectativa de aprendizagem, competência, habilidade e conteúdo escolar, exigirão novos ensinamentos e novos aprendizados que contribuirão para a construção de novas zonas de desenvolvimento proximal e de novos níveis de desenvolvimento real nas diferentes disciplinas.

Tendo como linha condutora a teoria de Vigotski (2010) sobre aprendizagem e desenvolvimento, pode-se dizer que cada assunto, tema, conteúdo tratado na escola estabelece a sua própria relação com a trajetória de desenvolvimento do aluno. Por isso que cada um deles torna-se importante, já que pode contribuir para o desenvolvimento global mental. E essa relação, muda à medida que o aluno passa de um estágio de desenvolvimento para outro, ou seja, varia se passa do estágio da zona de desenvolvimento proximal para o estágio de desenvolvimento real.

A adaptação curricular deve ser acompanhada de reflexões, de avaliações constantes e de revisões contínuas, pois representa uma prática educativa que visa diminuir as dificuldades dos alunos diante do processo de ensino e de aprendizagem.

---

## A construção de adaptações curriculares

---

Ensinar utilizando-se de adaptações curriculares exige muita responsabilidade da equipe de gestão e dos professores, já que requer uma reflexão sobre o currículo oficial com seus objetivos, habilidades, competências, conteúdos, atividades previstas, os quais deverão ser analisados antes, durante e depois das adaptações curriculares. Pois, o objetivo de se ensinar por meio de adaptações curriculares é fazer com que os alunos que delas necessitarem possam se beneficiar dos conhecimentos escolares e possam o mais breve possível acompanhar o restante de alunos de sua sala de aula nas diferentes disciplinas.

Alguns critérios, abaixo especificados, deverão ser seguidos antes e durante a construção da adaptação curricular, nos momentos de sua aplicação, bem como após ter sido utilizada como ferramenta de ensino e aprendizagem.

### 1. Diagnóstico educacional das necessidades especiais/específicas do aluno.

De acordo com Aranha (2000), é fundamental que o professor estabeleça como primeiro passo de sua relação com o aluno que apresenta necessidade de adaptações curriculares, ou com qualquer outro aluno, [...] “o procedimento de identificar os conhecimentos que ele já possui como ponto de partida do processo de ensinar, base para a ampliação e aquisição de novos conhecimentos, em qualquer unidade temática.”

(ARANHA, 2000, p.20). Nesse sentido, é preciso investigar e registrar por meio de uma análise em conjunto das dificuldades e potencialidades que o aluno apresenta tanto na escola, nas diferentes disciplinas, quanto em outros ambientes não escolares.

## 2. Avaliação diagnóstica/sondagem

A Avaliação diagnóstica ou sondagem das dificuldades especiais/específicas do aluno deve ser realizada em cada disciplina, procurando identificar, também, as potencialidades que o aluno apresenta. (Quais conhecimentos o aluno já possui nesta disciplina? Quais conhecimentos o aluno está em vias de desenvolver nesta disciplina? Que potencialidades apresenta?) Esse momento relaciona-se com a preocupação, com a responsabilidade, com o cuidado pelo professor de identificar, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) do aluno em relação às expectativas de aprendizagem /habilidades/competências e conteúdos que serão trabalhados.

Vigotski (2010), ao tratar sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento esclarece que o aprendizado das crianças inicia-se muito antes de frequentarem as escolas. Acompanhando essa linha de pensamento, ressalta-se que nesta pesquisa considera-se que o aluno, por mais dificuldades escolares que apresente, já sabe alguma coisa que aprendeu fora da escola e/ou na própria escola. É necessário que o professor aprenda a enxergar, a identificar e a utilizar-se de tais aprendizagens para aumentar o desenvolvimento do aluno como um todo.

De acordo com os estudos de Vigotski (2010), a zona de desenvolvimento proximal

[...] permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação. (VIGOTSKI, 2010, p. 98).

Tendo em vista que a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real (quando o aluno consegue solucionar as tarefas, os desafios, as atividades de forma independente) e o nível de desenvolvimento potencial (quando o aluno consegue solucionar problemas, atividades, recebendo a orientação, a intervenção do professor, por exemplo, ou a colaboração de alunos mais desenvolvidos da sua turma), pode-se concluir que aquilo que hoje é a zona de desenvolvimento

proximal da criança, amanhã ou em breve, havendo aprendizagens, será a zona de desenvolvimento real.

Aquilo que a criança hoje só consegue realizar com ajuda de outros, ela poderá realizar sozinha em pouco tempo, já que novas aprendizagens poderão fazer com que aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de amadurecimento (funções essas que se encontram na zona de desenvolvimento proximal em estado de embriões) tornem-se desenvolvimento real. (VIGOTSKI, 2010).

Identificar a zona de desenvolvimento proximal do aluno nas diferentes disciplinas, viabiliza aos professores construir adaptações curriculares adequadas, ou seja, nem tão fáceis nem tão difíceis para o aluno. Pois, se forem aplicadas adaptações curriculares muito fáceis o aluno não se sentirá desafiado, não terá sua zona de desenvolvimento proximal trabalhada e não aprenderá além do que já conhecia, não se desenvolvendo. Se a adaptação curricular for muito difícil para o aluno também não o levará a aprender e a se desenvolver, pois poderá desistir da atividade, não encontrar significado nela por estar muito distante de sua zona de desenvolvimento proximal.

Sob essa perspectiva, é relevante destacar que as adaptações curriculares têm como foco construir novas aprendizagens, as potencialidades, enfim a zona de desenvolvimento proximal do aluno, e não se concentram nas deficiências, nas dificuldades e limitações como tradicionalmente acontece. De acordo com Vigotski (2010), um aspecto fundamental de propiciar novas aprendizagens às crianças é o fato de elas criarem a zona de desenvolvimento proximal, ou seja,

[...] o aprendizado desperta vários processos interno de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. [...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VIGOTSKI, 2010, p. 103).

Nesse sentido, os trabalhos em duplas e grupos produtivos com outros colegas da turma, aqueles mais adiantados nas diferentes disciplinas, e o trabalho de orientação e intervenção do professor, podem colaborar de forma crucial para que os alunos

adquiram novas aprendizagens e possam ir se desenvolvendo de um modo global e adquiram mais independência em relação à realização das tarefas escolares. O que só se torna possível na concepção vigotiskiana quando o que era desenvolvimento proximal torna-se desenvolvimento real pela aquisição de novas aprendizagens, as quais contribuem para as mudanças do nível de desenvolvimento de forma global e nas diferentes disciplinas num contínuo e altamente complexo processo de inter-relações. Para Vigotski (2010), o aprendizado escolar estimula os processos de desenvolvimento.

De acordo com esse autor, a boa aprendizagem é aquela que se antecipa ao desenvolvimento, asseverando que [...] “o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal.” (VIGOTSKI, 2010, p. 102-103).

Ao se trabalhar com as zonas de desenvolvimento proximal dos alunos, nas diferentes disciplinas (portanto em cada área ou disciplina curricular o professor deve ir descobrindo as zonas de desenvolvimento proximal dos alunos, as quais se colocarão de forma contínua quando houver intervenção adequada do professor e de alunos mais experientes, para trabalhar partindo delas), tem-se a possibilidade de, em um fluxo contínuo, por meio de novas aprendizagens, construir novas zonas de desenvolvimento proximal e novos níveis de desenvolvimento real (situações, tarefas, atividades que o aluno consegue resolver sozinho). Assim, as zonas de desenvolvimento proximal, também, colocam-se como ferramentas pedagógicas fundamentais para a construção de novas aprendizagens e novos níveis de desenvolvimentos reais.

Percebe-se que as relações entre (novas) aprendizagens, (novas) zonas de desenvolvimento proximal e (novos) níveis de desenvolvimento reais, embora sejam processos distintos, dirigem-se para a unidade na qual se pressupõe que um(s) seja(m) convertido(s) no(s) outro(s).

### 3. Currículo “oficial” como ponto de partida

O currículo “oficial”, o livro didático, as apostilas ou outro material previsto para a série /ano pode ser utilizado como ponto de partida para a construção das adaptações curriculares. Após identificar quais são as dificuldades e potencialidades do aluno, chega o momento de refletir sobre o currículo oficial. É o momento que a equipe de gestão

da escola e os professores deverão analisar, dentre as várias expectativas de aprendizagem/competências/habilidades/conteúdos, aqueles possíveis de serem trabalhados com o aluno naquela semana, mês, bimestre por meio de adaptações curriculares, bem como poderão decidir por mantê-los, providenciando adaptações de acesso ou não tão significativas quando verificarem que o aluno não necessita de grandes mudanças nos aspectos curriculares.

#### 4. Preparação das atividades

A preparação das atividades de adaptação curricular e dos recursos de apoios, quando necessários, é o momento de pensar e organizar as atividades e as sequências de aprendizagens que serão utilizadas para se atingir a (s) expectativa(s) /competência(s)/habilidade(s)/conteúdo(s) previsto(s).

#### 5. Aplicação da(s) atividade(s) adaptada(s)

Esse é um momento privilegiado para a orientação, a intervenção e a mediação do professor e/ou de outros alunos com níveis mais avançados de desenvolvimento, os quais poderão auxiliar o aluno com dificuldades. É, também, o momento oportuno para o professor autoavaliar o processo de ensino questionando se a atividade adaptada ajudou o aluno a aprender e a se desenvolver e o que precisa ser reajustado, revisto. É nesse processo de autoavaliação de como ocorreu ou como não ocorreu o ensino que o professor deverá refletir se está fazendo uso de uma concepção de avaliação inclusiva. Lopes e Almeida (2016), afirmam que a avaliação inclusiva

[...] tem como princípios fundamentais: a avaliação primeiro do ensino (avaliação das aulas ministradas pelo docente e suas contribuições para o desenvolvimento dos alunos, bem como as falhas e omissões que deverão ser revistas) por meio da autoavaliação dos docentes, da equipe de gestão da escola e avaliação do próprio aluno em relação às aulas; a participação ativa do aluno durante o processo avaliativo, avaliando as dificuldades estabelecidas pelas aulas ministradas, as dificuldades e as facilidades enfrentadas durante determinadas aulas que estão sendo avaliadas e autoavaliação de sua participação para o seu próprio desenvolvimento escolar. (LOPES; ALMEIDA, 2016, p. 908).

## 6. Avaliação

Quando as adaptações curriculares se fizerem necessárias para alguns alunos, é evidente que há de se pensar como se dará a avaliação do processo de ensino e aprendizagem. É daí que surge a necessidade de se pensar, também, em avaliações adaptadas, as quais têm como perspectiva mais ampla a realização de uma avaliação mais inclusiva. Se durante um mês, um bimestre ou semestre, ensinou-se por meio de atividades curriculares adaptadas, será preciso construir avaliações também adaptadas, compatíveis com as atividades e com as expectativas de aprendizagem, habilidades, competências e conteúdos que foram selecionados durante o processo de aplicação das atividades curriculares adaptadas. A avaliação adaptada serve para analisar se as atividades adaptadas contribuíram ou não para novas aprendizagens e desenvolvimento dos alunos, possibilitando que durante o processo ajustes necessários possam ser feitos.

A avaliação, no contexto das adaptações curriculares, ganha um sentido especial. Assim, é preciso refletir sobre os tipos de avaliações que são realizadas na escola, na sala de aula com cada um dos alunos. É mais comum a utilização de avaliações inclusivas ou de avaliações tradicionais? Como é possível avaliar um aluno com dificuldades escolares, com necessidades específicas/especiais se não lhe foram oferecidas adaptações curriculares?

A avaliação inclusiva faz o movimento contrário ao da avaliação tradicional, avaliando primeiro como ocorreu ou não ocorreu o ensino para depois avaliar como ocorreu ou como não ocorreu a aprendizagem. A avaliação tradicional quase sempre somente avalia o aluno, a aprendizagem, não sendo conhecida nem vivenciada como aquela que volta o olhar e a reflexão para o processo de como foi ensinado.

Aquele que pratica a avaliação inclusiva parte do pressuposto de que a autoavaliação de como ocorreu ou como não ocorreu o ensino é fundamental para a aprendizagem dos alunos. Na avaliação inclusiva, o aluno tem papel ativo, também avaliando como ocorreu o ensino, autoavaliando sua participação no processo de



aprender, bem como deverá ser ensinado pelos docentes a perceber e a apontar as barreiras que se colocaram durante o processo de ensino e de aprendizagem. As avaliações inclusivas colocam-se, também, como momentos para a construção de novas aprendizagens e novos desenvolvimentos tanto dos professores quanto dos alunos.

O professor poderá aprender a cada avaliação inclusiva a reconstruir sua prática no sentido de como trabalhar melhor com as heterogeneidades de alunos, desenvolvendo a habilidade de conduzir bem salas de aulas inclusivas. E os alunos poderão aprender que os erros fazem parte do caminho para se chegar a novas aprendizagens e a novos níveis de desenvolvimento.

## 7. Registro e documentação

Todo o processo de adaptação curricular deve ser registrado. Assim, coletivamente os educadores devem registrar nos diários de classe, organizar portfólios, planos e atividades de adaptação curricular, dentre outros.

Os critérios apresentados estabelecem relações entre si e servem como orientações para a construção e aplicação das adaptações curriculares, estando, portanto, abertos a revisões, mudanças e complementos que as práticas pedagógicas possam apontar.

As adaptações curriculares requerem trabalho em equipe, com os professores organizados por disciplinas, por áreas, contando com a articulação que deverá ser realizada pelo Professor Coordenador Pedagógico e com o apoio dos docentes especializados, quando e no que couber, bem como com o apoio da equipe de gestão como um todo.

Apesar da possibilidade de poder contar com o auxílio dos docentes especializados que podem contribuir, especialmente, nos ajustes e arranjos referentes ao acesso ao currículo (apresentando e ensinando aos professores como utilizar materiais específicos de cada área de deficiência, materiais de tecnologia assistiva, etc.). Cabe lembrar que os professores das salas de aulas regulares das diferentes disciplinas do currículo do Ensino Fundamental e Médio ou o professor regente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, são aqueles que têm ou devem ter as habilidades e competências para verificar quais expectativas de

aprendizagem/habilidades/competências e conteúdos serão trabalhados para atender as necessidades especiais/específicas dos alunos.

Há que se reconhecer, também, que os docentes especializados nem sempre mantêm um bom diálogo para trocas de experiências e de boas práticas com os docentes das salas regulares, relação esta prejudicada, dentre outros, por falta de institucionalização de mecanismos de comunicação viáveis entre esses profissionais. E que os professores especializados, em sua grande maioria são habilitados em Pedagogia com cursos de especialização nas áreas das deficiências, portanto, não possuem conhecimentos específicos nas diversas áreas do currículo para eleger, determinar, quais expectativas de aprendizagem/habilidades/competência e conteúdos deverão ser trabalhados nas diferentes disciplinas, séries e anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

### Considerações finais

As adaptações curriculares quando bem construídas e aplicadas representam um avanço em relação ao aspecto apenas socializante do processo de inclusão escolar vivenciado por alguns alunos. Os descompassos entre a formação de professores e suas implicações para o projeto da Educação para Todos (educação inclusiva), não justificam que se coloquem obstáculos para o seu desenvolvimento e nem justificam seu impedimento. Pois, o movimento de inclusão nas salas de aulas regulares veio para ficar e os alunos incluídos e aqueles que ainda precisam ser incluídos não podem mais aguardar que as equipes de gestão e os professores sintam-se preparados para ensiná-los.

Não se nega que as formações contínuas sejam relevantes para que os docentes sintam-se cada vez mais encorajados e confiantes para desenvolverem seu trabalho educativo em salas de aulas heterogêneas e inclusivas. Mas, acredita-se que trabalhando com a diversidade humana, com as heterogeneidades dos alunos, tem-se muito a aprender, pois é no enfrentamento dos problemas, dos desafios que, também, podemos encontrar soluções, criar novos caminhos, construir novas habilidades e competências docentes voltadas para o trabalho educativo com as diferenças, com as heterogeneidades.

É relevante destacar duas habilidades interligadas necessárias aos professores da atualidade para trabalhar em escolas e salas de aulas inclusivas: construir e aplicar adaptações curriculares quando se fizerem necessárias e conduzir de forma mais democrática salas de aulas inclusivas com todas as implicações que isso requer, no sentido de identificar as diversas barreiras que se colocam durante o complexo processo de ensino e de aprendizagem. E construindo, coletiva e individualmente, as respostas especiais/específicas para conseguir amenizar, superar tais barreiras, através de ações educativas que visam aprendizagens e desenvolvimentos de todos os alunos.

## Referências

- ALVES-PINTO, M.C.; FORMOSINHO, J.O. *Alienação na escola: conceito relevante para a compreensão da socialização escolar*. Análise Social. Vol. XXI (87-88-89). 1985, p.1041-1051.
- ARANHA, M. S. F.. Projeto Escola Viva - garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: adaptações curriculares de pequeno porte. Brasília, MEC/SEE, 2000.
- BRASIL. Presidência da República. Congresso Nacional. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- BRASIL.. *Parâmetros curriculares nacionais*. Adaptações curriculares. Brasília: MEC, 1999.
- BRASIL.. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. 2007. Brasília, setembro de 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Conselho Nacional de Educação*. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB Nº: 7, de 09 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. 2008. Brasília, janeiro de 2008.
- COMENIUS. *Didática Magna*. 2 ed.São Paulo, Martins Fontes, 2002, 390 p.
- HEREDERO, E. *S.A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares*. Acta Scientiarum. Education. Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2015*. Brasília: Inep, 2016. Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> >. Acesso em: 14 jun. 2016.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2008*. Brasília: Inep, 2009. Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> >. Acesso em: 14 jun. 2016.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. – Brasília : O Instituto, 2014.
- LOPES. S. A. Considerações sobre a terminologia Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 737-750, set./dez. 2014.


LOPES, S.A. Balanço da Educação para Todos no Brasil. *Laplage em Revista* (Sorocaba), vol.2, n.2, p.129-142, mai.- ago. 2016.

LOPES, S.A.; ALMEIDA, J. S. de. O projeto da educação para todos e seus impactos nas políticas educacionais brasileira e paulista. *Quaestio: revista de estudos em educação*. Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 895-916, nov. 2016.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia. 1990.

UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha. 1994.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.



# A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA: DESDOBRAMENTOS SOBRE A EVASÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA LÓGICA NEOLIBERAL

FAMILY PARTICIPATION IN SCHOOL: REPERCUSSIONS ON SCHOOL DROPOUT AND VOCATIONAL EDUCATION IN THE NEOLIBERAL LOGIC.

Rozieli Bovolini Silveira\*  
Letícia Ramalho Brittes\*\*

## RESUMO

Esse artigo apresenta uma análise sobre a participação da família na escola e a relação com a evasão escolar, no contexto do Instituto Federal Farroupilha. Para a discussão dos resultados qualitativos, obtidos pelas entrevistas semiestruturadas e análise documental, mobilizou-se alguns dispositivos analíticos da Análise Crítica do Discurso (ACD). A partir da análise foi possível compreender que a participação dos familiares no Campus Júlio de Castilhos é condicionada ao rendimento dos seus filhos/estudantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Evasão escolar. Participação da família. Gestão Escolar.

## ABSTRACT

This article presents an analysis on family participation in school and its relation with school dropout in the Federal Institute Farroupilha context. To discuss on qualitative results, which was captured through the semi structured interviews and documental analysis, it was mobilized some analytical devices from the Critical Discourse Analysis (CDA). From the analyzes it was possible comprehending that family participation in the institution is conditioned to the students/kids efficiency.

**KEYWORDS:** School dropout. Family participation. School Management.

---

\* Técnica Administrativa em Educação no Instituto Federal Farroupilha- Campus Júlio de Castilhos. Psicóloga (ULBRA-SM), especialista em Gestão Escolar (IFFAR), mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (UFSM). Email: [rozielebs@hotmail.com](mailto:rozielebs@hotmail.com)

\*\* Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), com Estágio Doutoral na University of Wisconsin (Madison/WI/USA) sob orientação de Michael W. Apple. Mestre em Educação pelo Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - RS (UFSM). Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria - RS (UFSM). Licenciada em Letras Português-Inglês com respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atua como Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal Farroupilha, Campus Júlio de Castilhos/RS. Email: [leticia.brittes@iffarroupilha.edu.br](mailto:leticia.brittes@iffarroupilha.edu.br)

## Introdução

A relação entre escola e família é fundamental quando o foco passa a ser o desenvolvimento pleno do estudante. Essa relação é complexa, visto que envolve saberes, experiências e expectativas diferentes sobre a educação. A participação ativa dos membros da comunidade escolar, incluindo as famílias, reflete essencialmente a capacidade de democraticamente, construir a educação de forma dialética, comprometida e consciente.

Pesquisadores cada vez mais têm investido em produções que apontam para as relações entre fracasso escolar, desenvolvimento social e cognitivo e a diferença entre papéis desempenhados pela família e pela escola (FERREIRA e MATURANO, 2002; MARCONDES e SIGOLO, 2012). Além de que a temática da evasão, ocupa um espaço de preocupação no cenário das políticas públicas educacionais, visto que várias ações são implementadas para minimizar os seus efeitos. A complexidade que envolve o tema é ainda pouca aprofundada no contexto da educação profissional e tecnológica, conforme pesquisas anteriores (DORE e LUSCHER, 2011; CRAVO, 2012; MACHADO e MOREIRA, 2012).

A participação efetiva da família no contexto escolar é um dos aspectos importantes na gestão escolar democrática. De acordo com Luck (2010), deve ser inerente ao trabalho escolar, um esforço compartilhado de todos os segmentos formadores da comunidade escolar. Isso é compreensível quando analisadas as causas da evasão, como apresenta Dore e Luscher (2011). As causas da evasão são multifatoriais, ou seja, as relações entre escola, família, comunidade e mundo do trabalho são enunciadores da evasão escolar.

A evasão escolar tem apresentado índices elevados na educação profissional e tecnológica. E um desses fatores refere-se à participação conflituosa da família na escola ou até mesmo a inexistência dessa participação. Assim, questiona-se como a gestão

escolar no IF Farroupilha- campus Júlio de Castilhos atua para efetivar a participação da família e se há alguma iniciativa voltada à diminuição dos riscos da evasão escolar.

A partir disso, são necessárias pesquisas que apontem como as relações entre e participação da família e a evasão escolar podem refletir positiva ou negativamente no percurso formativo do estudante. Isso possibilitará que a escola repense suas práticas, refletindo na qualidade de oferta da educação profissional e tecnológica.

Esse trabalho tem como objetivo compreender as relações possíveis entre as problemáticas da evasão escolar e a participação da família no Instituto Federal (IF) Farroupilha – *campus* Júlio de Castilhos, além de contextualizar as causas da evasão, averiguar como se dá a participação da família nesse contexto e mapear os desafios à gestão escolar no que compete a participação da família e a evasão escolar.

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa delineada pelo estudo de caso. Também foram analisados os documentos de referência<sup>4</sup> do IF Farroupilha sobre a evasão escolar, os quais foram interpretados através de uma análise documental. Além disso, como técnica de produção de dados empíricos foi utilizado o método de entrevista semiestruturada. Os entrevistados foram três pessoas de diferentes famílias e dois gestores de ensino do *campus* de Júlio de Castilhos. As entrevistas com os membros da família aconteceram após uma reunião de pais na Instituição e com os membros da gestão, em outros dois momentos. Para a discussão dos resultados qualitativos mobilizou-se alguns dispositivos analíticos da Análise Crítica do Discurso (ACD)<sup>5</sup>, especificamente as contribuições da teoria cultural de Pierre Bourdieu.

Em termos de procedimento de análise, ao longo deste artigo, foram selecionados excertos de discursos os quais evidenciam, na parte destacada em negrito, as marcas linguístico-discursivas que se destacaram durante a transcrição e análise dos dados empíricos.

---

<sup>4</sup> Os documentos de referência analisados foram: o Programa Permanência e Êxito (PPE), o Relatório do PPE e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IF Farroupilha.

<sup>5</sup> De acordo com Luke (2000) a análise do discurso numa perspectiva crítica é “um conjunto de técnicas aplicadas ao estudo da prática textual e do uso da linguagem como práticas sociais” (p. 101). A Análise Crítica do Discurso (ACD) tem vertente em três orientações teóricas: “primeiramente, busca no pós-estruturalismo a visão de que o discurso opera lateralmente, atravessando sítios institucionais locais, e que os textos possuem uma função construtiva, formando e moldando as ações e as identidades humanas. Em segundo lugar, traz da sociologia de Bourdieu a premissa que as práticas textuais existentes e as interações com os textos tornam-se formas “corporificadas” de “capital cultural”, com valor de troca em campos sociais particulares. Da teoria cultural neomarxista, em terceiro lugar, apropria-se da ideia de que esses discursos são produzidos e usados dentro de economias políticas e, assim, produzem e articulam nesses campos interesses ideológicos, formações sociais e movimentos mais amplos” (2000, p. 102)

## A participação da família na escola: participação x normatização

No Brasil, a participação na escola ganhou ênfase principalmente após a abertura política no final da década de 1980, pautando-se nos princípios da democracia. A escola no século XX foi impulsionada a alterar padrões mecanicistas, autoritários, centralizadores de gerir esse espaço, porém ainda se percebem legados muito arraigados desse passado.

Paro (2000) quando menciona a utopia da gestão da escola democrática, salienta que embora esse lugar ainda não exista, ele pode vir a existir, isso dependerá de vários fatores. Um deles é o quanto a classe trabalhadora se sente apropriada, fazendo com que o poder de decisão seja descentralizado. Para isso é necessário que a escola seja autônoma quanto às suas decisões, propiciando a delegação e divisão do poder entre a classe trabalhadora. E só assim, a escola terá uma gestão democrática. Ou seja, não medindo esforços para que os objetivos a serem traçados, estejam em sintonia com os interesses do público que ela pretende acolher: a classe trabalhadora.

Gutiérrez e Catani (2008) apontam os desafios da participação na gestão escolar, como a consciência do coletivo e gestão de bens públicos pelos próprios cidadãos. A prática de transferir a autoridade para um grupo que esteja diretamente envolvido no trabalho supõe uma prática democrática. Porém, deve-se ter atenção nas reais intenções, no intuito de não haver manipulações de órgãos corporativos ou intenções do Estado de se eximir de suas obrigações. Luck (2010) ao definir gestão escolar salienta o processo de participação ativa, como segue:

Uma forma de conceituar gestão é vê-la como um processo de mobilização de competência e de energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais. O entendimento do conceito de gestão, portanto, pode assentar-se sobre a maximização dos processos sociais como força e ímpeto para a promoção de mudança, já pressupõe, em si, a ideia de participação,



isto é, do trabalho associado e cooperativo de pessoas na análise de situações, na tomada de decisão sobre seu encaminhamento e na ação sobre elas, em conjunto, a partir de objetivos organizacionais entendidos e abraçados por todos. (2010, p. 21)

As críticas vão além, uma delas é o quanto a escola vem contribuindo para a diminuição das desigualdades sociais tendo em vista que a administração geral reproduz um modelo desigual, baseados no capitalismo que acentua as diferenças sociais e econômicas. Se a administração escolar estiver sob essa lógica, acentuará ainda mais as discrepâncias sociais. Nesse sentido tentou-se despolitizar os educadores e os administradores para que prevalecesse a racionalidade administrativa, ocultando a dimensão política do processo educativo (DRABACH & MOUSQUER, 2009).

As novas concepções enfatizam a necessidade da escola estar em consonância às lutas sociais, abrindo espaços para que haja a participação da comunidade escolar a fim de definir estratégias, da organização escolar, na disponibilidade financeira, assim atingindo o seu sentido social (ARROYO 1979 *apud* DRABACH *et al.*, 2009).

Em contrapartida, a educação escolar assume hoje, no contexto neoliberal, uma faceta mercadológica. Como salienta Ball (2005) “o mercado da educação é um sistema de bens, serviços, experiências e percursos difuso, em expansão e sofisticado – alimentado pelo setor público e setor privado” (2005, p.7). A mercantilização da educação leva à incompetência e à fraqueza que não podem ser compensadas, pelo contrário, é possível perceber a responsabilização dos pais sobre o fracasso escolar, como Ball afirma

os fracassos das crianças passam a ser cada vez mais imputados aos pais e existe uma corrente constante de alertas [...] sobre a parentalidade irresponsável, o que constitui uma visão altamente normativa e implicitamente classista sobre da responsabilidade parental (BALL, 2005, p. 9).

Essa relação é também problematizada por Silveira e Wagner (2009), quando são utilizados conceitos, métodos, valores de uma instituição para modificar, afastar e desconstruir formas de educação da outra instituição. Geralmente isso ocorre quando a escola utiliza dessa forma de comunicação e a família sente-se incomodada e julgada, causando ainda mais o afastamento da família à escola.

Bourdieu e Passeron (1992) alertam para a violência simbólica produzida nos sistemas de ensino. Esse tipo de violência se manifesta através da imposição de um poder arbitrário cultural.

[...] a ação pedagógica escolar (AP) reproduz a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p. 21).

A AP enquanto reprodutora da estrutura de destruição do capital cultural dessas famílias é encontrada no seguinte relato de um dos sujeitos da pesquisa, integrante da gestão do *campus* Júlio de Castilhos e membros da família 1, quando questionados sobre os meios/formas/ações que o campus proporciona para a participação da família:

S1: //Este ano estamos propondo ações que aproximem os pais ao Campus **não somente para receber problemas** dos seus filhos, neste sentido estamos organizando reuniões com os pais cujos **filhos foram destacados nos conselhos de classe como que precisam de uma atenção**. Neste encontro propomos uma palestra com a psicóloga V. M. que abordou **sobre o papel dos pais no desenvolvimento dos filhos** e apresentamos a proposta de ações do programa permanência e êxito// (Sujeito 1- membro da gestão).

E a concepção de participação dos membros da família 1:

F1: Pai. [...] //Ta tanta incomodação. Tem que ta toda hora no colégio//.

Mãe: //Mas sabe o que não entendo? Uns professores elogiam ele e como é que chamam nós aqui//.

Pai: //Mas uns não elogiam, chamam nós porque tem reclamação, não é verdade? **Se não tivesse reclamação não iam chamar né?**// (Sujeitos- Família 1)

No primeiro relato é possível perceber a imposição e a seleção de significados sobre “o papel dos pais no desenvolvimento dos filhos” e é nessa medida que a violência simbólica é percebida como a reprodução da estrutura das relações de forças de uma classe sobre outra, através de seu arbitrário cultural (BOURDIEU e PASSERON, 1992). Outro ponto de análise sobre os dois discursos é sobre a contradição entre fazer da participação da família um momento “não somente para receber problemas”, porém serão reuniões para pais que os “filhos foram destacados nos conselhos de classe como que precisam de uma atenção”. Ou seja, há um movimento para promover a participação da família e noutro, a normatização sobre os

alunos e famílias “problemas”. Para a família está claro que a participação deles é vinculada ao problema, à “reclamação”.

Nesse sentido, Santomé (2013) alerta que a educação não deva ser um instrumento para romper os laços com a família e até mesmo com a própria comunidade. E por isso que ainda hoje é possível fazer a relação da educação escolar como um espaço estranho e confuso e além disso, como um lugar de desculturalização, onde os estudantes e suas famílias são desvinculados de suas tradições culturais.

Essa ação, juntamente com a palestra da psicóloga, também foi mencionada por outro membro da gestão.

S2: //“na primeira [reunião de pais] a gente teve pouca adesão desses pais e então o que aconteceu, na semana passada? Nosso meio de comunicação, quando não é via telefone, a gente manda bilhete para casa. Os alunos tinham recuperações paralelas, monitorias, aulas de reforço, tudo isso a gente está investindo para que não aconteça a repetência e consequência a evasão. Mas aí a gente tava percebendo que os alunos não estavam vindo, né? **Então o que nós frisamos, conversamos e entramos diretamente por telefone com os pais** e convidamos para participar de uma reunião que aconteceu essa semana. Chamamos uma psicóloga da cidade. Por quê? Porque nós viemos fazendo esse trabalho incessantemente, então os pais já estão acostumados com a nossa figura e os alunos também, então nós convidamos alguém de fora da instituição para vir colocar da importância da participação dos pais do êxito dos seus filhos durante a permanência na escola e foi muito bom e falou muito da importância da família dentro do contexto escolar, por quê? Porque aqui eles mudam de rotina né R.? Eles ficam período integral, então os pais, os próprios pais e eles, parece que os pais ‘adultizam’ os filhos precocemente, era o que nós estávamos percebendo. Tem aquela responsabilidade e como eles ficam em período integral, eles entendem que os filhos não necessitam de estudo em casa, de um acompanhamento em casa, porque a gente chamou uns pais aqui para conversar e a gente foi percebendo essas coisas assim sabe? “não, ele tem manhã e tarde para estudar na escola, ele me disse que não tem trabalho para fazer de noite, que esta indo bem nas provas, **mas era uma coisa muito superficial.** (Sujeito 2- membro da gestão)//.

Embora houvesse um movimento para que a participação da família não estivesse vinculada à problemática dos filhos, os discursos dos dois sujeitos da pesquisa, gestores de ensino do campus, contraditoriamente reafirmam a pouca adesão dos pais e as reuniões de pais ou palestras reafirmando as dificuldades dos filhos e pais na tarefa da educação formal.

Na pesquisa realizada por Silveira e Wagner (2009) sobre as práticas educativas desempenhadas pela família e pela escola, as entrevistas com pais e professores apontam uma culpabilização dos pais pelas situações-problemas dos filhos/estudantes. Isso aparece nos relatos dos professores, de que crianças ou jovens possuem liberdade excessiva ou que não possuem limites. Em oposição, os responsáveis pelos estudantes mostram confiança no trabalho dos professores, não julgando, nem buscando interferir no trabalho dos mesmos. Esse dado, observado na pesquisa, contraria os achados nas pesquisas de Chechia e Andrade (2005) e Oliveira (2002), que demonstram uma oposição e conflito de ambas as partes.

Sobre a percepção da família no que diz respeito à escola, Santomé (2013) relata que atualmente há um desencanto das famílias e dos próprios alunos em relação à participação. Há uma passagem daquela família que confiava e idealizava a escola para famílias que colocam em questão a subordinação dos estudantes ao professor, por exemplo.

Sobre as percepções de professores e equipe diretiva relativas à família, o estudo de Salles e Silva (2011) pesquisou essas percepções em duas escolas inseridas num contexto social de violência. Nas falas de professores e direção da escola aparecem discursos como famílias desestruturadas, ou seja, uma família que não esteja nos moldes da família nuclear, composta de pai, mãe e filho, culpabilizando a família pela problemática da violência.

Gutiérrez e Catani (2008) salientam que ao falar de gestão participativa na escola é inevitável se deparar com uma relação entre desiguais, encontrando:

uma escola sabidamente desaparelhada do ponto de vista financeiro para enfrentar os crescentes desafios que se apresentam e, também, uma comunidade não muito preparada para a prática da gestão participativa da escola, assim como do próprio exercício da cidadania em sua expressão mais prosaica (p. 69).

A gestão da escola está a todo o momento ameaçada pelo autoritarismo e burocracia, isso porque envolve histórias de vida dos membros, supervalorização ideológica das formas tradicionais de gestão, demandas políticas que não estão de acordo com os diferentes contextos. (GUTIÉRREZ e CATANI, 2008). Sobre o papel da escola como reprodutora da desigualdade oriunda do sistema neoliberal, Apple (2006) faz algumas ponderações sobre a educação enquanto reprodutora de uma

propriedade simbólica, de um capital cultural, que as próprias escolas preservam e reproduzem. Como consequência, se mantêm o controle social e a atuação de grupos dominantes sem utilizarem de mecanismos tão claros de dominação.

A participação das diferentes famílias no contexto da escola assume diferentes facetas e discursos, imersos em contradições. Há uma tentativa por aproximação, porém a necessidade de aculturação da escola para com as famílias, desses jovens, continua reproduzindo a participação da família pelo fracasso do estudante. Ou seja, o fracasso escolar, a reprovação e a evasão são elementos importantes para a análise da participação da família.

---

### **A evasão escolar no Instituto Federal Farroupilha e na educação profissional e tecnológica**

---

A evasão escolar é compreendida como “um fenômeno complexo, multifacetado e multicausal, atrelado a fatores pessoais, sociais e institucionais, que podem resultar na saída provisória do aluno da escola ou na sua saída definitiva do sistema de ensino” (DORE, et al., 2014, p. 386). Ou seja, as variáveis envolvidas na produção da evasão são tão complexas que a análise de causa e efeito se torna frágil para explicar tal fenômeno.

De acordo com Dore e Luscher (2011) as causas da evasão são multifatoriais, ou seja, as relações entre escola, família, comunidade e mundo do trabalho são enunciadores de evasão escolar. O momento de decisão de sair de escola é consequência de uma trajetória de exclusão e fracasso que tem como resultado a evasão. Nesse percurso o aluno apresenta sinais e comportamentos de risco, sendo essencial ao trabalho pedagógico, captar esses sinais enviados pelos estudantes.

A pesquisa realizada por Dore, Sales e Castro (2014) na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais apontou um alto índice de evasão no período de 2006 a 2010. O levantamento apontou que em 4 anos, quase 10 mil alunos evadiram e em contrapartida a soma de concluintes foi de apenas 17.683 estudantes. A partir desses dados foi possível aplicar um questionário a 762 estudantes, que já haviam evadido e hierarquizar as principais causas de evasão, apontadas por esses.

A partir da análise das causas e o agrupamento das quais haviam relação, foram apontados 8 fatores para a evasão, sendo eles descritos de maior frequência para menor: necessidade de trabalhar; falta de identificação com o curso; preferência pelo curso superior; problemas no curso e na aprendizagem; dificuldades financeiras e pedagógicas; falta de suporte acadêmico; falta de incentivo aos estudos pela escola e falta de qualidade da escola (DORE, SALES e CASTRO, 2014).

Numa das famílias pesquisadas, a dificuldade do adolescente com as disciplinas de química, física e matemática fez com que ele quisesse abandonar o curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, no IF Farroupilha, conforme relato dos pais:

Mãe:// **Ele não pede ajuda.** Ele é quieto nesse sentido. Ele conversa tudo normal, mas na hora que ele tem que questionar alguma coisa, ele não questiona.//

Pai:// Bem complicado, bem difícil. Tem uns argumentos aí que eu não gostei nessa história, que tá prejudicando. **Que ele já vem meio fraco.** Até ia falar com a direção para trocar ele de sala de aula. “mas não dá pai”. Mas não tem “não dá”. Vai deixar prejudicar a pessoa? A gente não vai ficar... que não vai ter rendimento e vai perder o ano inteiro e aí? **Ele já é repetente, vai repetir de novo?//**

Pai:// **Ele queria sair do colégio.** Ele acha que é bem assim sair do colégio. “Ah então eu não vou vir mais”, mas não é bem assim. Que tu vai ficar. Mas tô vendo que a coisa quando a coisa vai bem, vai bem, mas quando a coisa já tá começando mal... qual que é o objetivo?// (Sujeitos- Família 1)

Nesse relato dos pais é possível perceber a insatisfação tanto do adolescente que manifesta o interesse de sair da escola, quanto em relação à direção. Essa família mostrou-se preocupada com a situação das notas do filho e o comportamento introspectivo em sala de aula. Alguns pontos sobre os riscos da evasão, como envolvimento social e acadêmico e um histórico de reprovações anteriores são sinais de uma possível evasão no futuro.

Luscher e Dore (2011) acrescentam que a decisão de permanecer na escola, também é reflexo de uma boa rede de relacionamentos com colegas e professores, ou seja, quanto maior for o engajamento social e acadêmico do estudante maiores as chances de permanecer na escola até a conclusão do seu nível de ensino. Isso explica a hipótese de que a evasão é um processo progressivo e contínuo de desengajamento das atividades acadêmicas e até mesmo com a comunidade escolar.

Outro trabalho, realizado por Fritsch, Vitelli e Rocha (2014) analisa qual o perfil do jovem que está no ensino médio, bem como as políticas públicas destinadas a esse público. O estudo aborda três políticas educacionais no estado do Rio Grande do Sul, a Aceleração, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Ensino Médio Politécnico. A discussão trazida pelos autores aponta para uma característica comum, no Ensino Médio: “o abandono e a reprovação escolar, [...] são maiores entre os alunos com defasagem idade-série nas primeiras séries. O estudante com defasagem idade-série tem menos chances de aprovação do que os demais” (FRITCH, VITELLI e ROCHA, 2014, p. 145). Ou seja, ao investigar uma trajetória desse estudante é possível observar a reprovação como um fator de risco, devendo, portanto, ser acompanhado.

A reprovação tem se mostrado um importante fator que leva ao abandono, há algum tempo os pesquisadores reforçam as consequências negativas da reprovação. Isso tem como consequência para o próprio estudante, como também para o sistema de ensino, podendo refletir num abandono precoce da escola. Em relação ao perfil desse estudante com defasagem idade-série é possível observar a vulnerabilidade, a heterogeneidade dentro de uma mesma turma, causando conflitos, a pouca motivação para estar naquele lugar, bem como as exigências do mercado de trabalho (FRITCH, VITELLI e ROCHA, 2014).

A evasão e a retenção no Instituto Federal Farroupilha tem sido alvo de ações do Instituto, principalmente após a aprovação do Programa Permanência e Êxito (PPE). O PPE foi construído com o objetivo de consolidar a oferta da educação profissional e tecnológica de qualidade e promover ações para a permanência e êxito dos estudantes. Entre outros objetivos apontados foram: socializar as causas da evasão e retenção no âmbito da Rede Federal, propor e assessorar o desenvolvimento de ações específicas que minimizem a influência dos fatores responsáveis pelo processo de evasão e retenção, categorizados como: individuais ao estudante, internos e externos à instituição. Além disso, o PPE busca instigar o sentimento de pertencimento ao IF Farroupilha, consolidar a identidade institucional e atuar de forma preventiva nas causas de evasão e retenção (BRASIL, 2014).

Como justificativa, o PPE traz o cumprimento da meta institucional prevista no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2018) e ainda os compromissos assinados pelos Institutos Federais e o MEC e o Acórdão do TCU n 506/2013. Além

disso, a construção do programa também faz referência à responsabilidade social que os Institutos Federais são incumbidos e a necessidade de que cada instituição elabore um Plano Institucional de Monitoramento e Intervenção para a Superação da Evasão e Retenção (BRASIL, 2014).

As atividades nos *campi* iniciaram em 2015 e no final do mesmo ano, a comissão que coordena o desenvolvimento do Programa, elaborou um relatório com os dados quantitativos e qualitativos sobre a evasão e retenção em todos os campi do Instituto. O diagnóstico produzido pela comissão do campus questiona a credibilidade dos dados apresentados pelo SISTEC<sup>6</sup>, em contraponto com os dados disponíveis no Setor de Registros Acadêmicos, sobre os índices quantitativos.

Dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, o Técnico em Agropecuária apresenta um índice de retenção de 22,66%, de conclusão 11,11% e evasão de 4%, no ano de 2014, de acordo com os dados extraídos do SISTEC. Já os dados apresentados pelo SRA<sup>7</sup>, são menores: 20,10% de retenção, 11,10% de conclusão e 0,90% de evasão, no mesmo ano de análise. Não são analisados os fatores qualitativos para os índices apresentados. Na análise feita do curso técnico em informática integrado não é possível mensurar os índices para conclusão, retenção e evasão no gráfico apresentado no relatório. Sobre o diagnóstico qualitativo foi levantada a dificuldade dos alunos nas disciplinas técnicas e um número alto de disciplinas. Como solução para esse problema, um novo PPC foi construído (BRASIL, 2015).

Como atividades realizadas no ano de 2015 o relatório traz as seguintes ações:

Continuidade das ações de 2015. Sensibilização dos servidores/setores para que reforcem as suas ações no sentido de efetivar os objetivos do programa, visto que a ação institucional visa, prioritariamente, o êxito e a permanência do estudante. Ações específicas com os **pais/responsáveis** e estudantes no que concerne a **criação, planejamento e execução de hábitos de estudo** com atividades diversificadas (BRASIL, 2015, p. 172).

É possível perceber que a participação da família está relacionada ao rendimento escolar. O relatório do campus de Júlio de Castilhos não mostra uma análise aprofundada sobre os principais aspectos que envolvem a evasão e a retenção. Mesmo

<sup>6</sup> Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica.

<sup>7</sup> Setor de Registros Acadêmicos do Campus de Júlio de Castilhos.



que os índices não podem ser considerados fidedignos, o diagnóstico qualitativo não mostrou a motivação do porquê 20 ou 22 de 100 estudantes reprovam.

## Fragmentação curricular na perspectiva neoliberal x currículo integrado

As características da evasão e reprovação escolar no ensino técnico integrado são legados de uma educação marcada pela fragmentação curricular. A escola como reprodutora da ordem neoliberal, responderá as novas necessidades da economia da produção flexível. De acordo com Orso (2008) a instituição de ensino expressa as contradições da sociedade em que está inserida. “A sociedade estabelece os limites e as possibilidades da educação; estabelece sua qualidade e sua quantidade, sua forma e seu conteúdo” (2008, p. 56).

Antes de compreender as relações do neoliberalismo com a educação é necessário entender como o neoliberalismo se articula na sociedade atual. Gentili (1996) define o neoliberalismo como

um complexo processo de construção hegemônica. Isto é, como uma estratégia de poder que se implementa sentidos articulados: por um lado, através de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico, educacional, etc. e, por ou através de uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades (GENTILI, 1996, p. 9).

Isso se expressa e encontra sentido nos discursos pela normatização e naturalização das relações de exclusão, um exemplo é o fracasso escolar e a de violência simbólica para com os estudantes e suas famílias, já problematizadas anteriormente.

Ainda de acordo com Gentili (1996) a função da escola, em consonância com a política neoliberal, é garantir empregabilidade, mas isso não necessariamente quer dizer emprego. Ou seja, o estudante deve ter capacidades flexíveis individuais para se adequar as novas demandas do mercado e nesse ponto que a escola deve atuar, de acordo com o modelo neoliberal. A educação oferece aos estudantes a ferramenta para que eles possam competir mais adiante no mercado de trabalho e obviamente uns terão sucesso e outros tantos, fracasso, de acordo com critérios meritocráticos.

Nesse sentido, Santomé (1998) observa que o processo de desqualificação e fragmentação no setor produtivo foi também reproduzido pelos sistemas de ensino. A Taylorização dos processos educacionais e produtivos fez com que trabalhadores e estudantes tivessem cada vez menos controle sobre o processo do seu trabalho e da educação que lhes era oferecida. Como resultado o currículo escolar é desconectado das vivências dos estudantes e as disciplinas são ministradas de tal forma que não permitem ao estudante a conexão e interrelação do conhecimento.

Em outro texto Santomé (2013) discute sobre as relações da escola com comunidade, a perda de alguns vínculos da escola com a família e a cultura do individualismo. O autor acrescenta que “introduzir uma abordagem mais comunitária no trabalho das escolas contribuiria para a redução significativa da reprovação escolar e dos problemas de adaptação de certos grupos de estudantes” (SANTOMÉ, 2013, p. 324). Ou seja, a questão do fracasso escolar deve ser problematizado por toda comunidade: pais, professores, estudantes, diretores, supervisores, coordenadores, etc. Embora esse seja o caminho para as instituições escolares, ainda é possível perceber modelos escolares que não estão preparados para a participação.

Não obstante, convém que estejamos conscientes de certa inércia em um setor do corpo docente formado com modelos completamente focados nas instituições escolares, fechados à participação dos cidadãos; professores com tendência a se especializar e a entender o mundo com abordagens fragmentadas, fruto de uma educação muito compartimentada em disciplinas e nada interdisciplinar; especialistas para os quais é difícil – especialmente para um importante percentual dos que trabalham nos níveis da educação secundária – ir além do ensino de uma lista de conteúdos determinados pelas administrações da educação e interpretado pelas editoras de materiais didático (SANTOMÉ, 2013, p. 325).

Uma das discussões trazidas na tese de doutorado de Brittes (2015) é o entendimento que o currículo integrado é sinônimo de interdisciplinaridade. Não há uma clareza para os professores, que trabalham numa instituição que oferece cursos integrados, sobre o que seja um currículo integrado. Para Ramos (2012) o currículo integrado busca superar o conflito entre ensino propedêutico e o ensino técnico ou entre as humanidades e a ciência e tecnologia. O currículo integrado é aquele que possui como eixos norteadores o trabalho, a ciência e a cultura. Quando Brittes (2015) retoma o sentido de currículo integrado, a partir do Documento Base do PROEJA:

Trata-se de uma proposta curricular para a educação profissional, portanto está atrelada às questões do mundo do trabalho, mas não no sentido de trabalho no contexto capitalista neoliberal. Diz respeito ao resgate de entendimento de trabalho como elemento central efetivador da condição humana (BRITTES, 2015, p. 127).

Em contrapartida, sobre a fragmentação curricular, Santomé (1998) faz algumas considerações sobre o sistema de produção capitalista e a cultura do positivismo na ciência como influenciadores do currículo fragmentado nas escolas. A compartimentação em matérias ou disciplinas na educação é igualmente dirigida ao modo de produção capitalista, do qual há uma fragmentação entre o trabalho intelectual e manual, entre a teoria e a prática, entre o humanismo e a técnica, entre outros.

Essas questões apareceram em dois momentos nas entrevistas. Uma dessas situações é parte do relato de uma mãe, da Família 3. A mãe ao ser questionada sobre as expectativas dela sobre o filho, ela relata:

// ele gosta das técnicas, de zootecnia, ele adora. O problema dele é na química e na matemática, nas exatas. E nas outras, ele chega e me conta, eles plantaram e as vezes eu tenho que sentar e ele me explica as coisas “sabia mãe que a galinha assim assim”, ele passa para mim, parece bem interessado nessa parte// (Sujeitos- Família 3)

Nesse relato é possível perceber que as disciplinas práticas/técnicas tem mais sentido para esse adolescente, em detrimento às disciplinas de química, matemática e física que pouco tem sentido para ele. Esse discurso, das dificuldades nas disciplinas mais exatas foi recorrente nas três entrevistas com as famílias, quando questionados sobre quais eram as dificuldades dos estudantes ou em quais disciplinas.

//ficou em química, matemática, biologia e física, as piores né? que ele tem dificuldade. Daí por que senão, desde o início, porque ele não faz outra coisa senão estudar. Eu acho que eu não sou uma mãe... sabe? Eu cobro dele mesmo. Eu sou uma mãe chata. Eu acho que ele tem que entender que eu sou desse jeito// (Sujeitos- Família 3)  
//física e química// (Sujeitos- Família 2)  
//química, as exatas né, química, física e matemática. Só que a de física e de matemática disse que ele tem condições, agora a de química que simplesmente ele não fez nada durante o ano//(Sujeitos - Família 1).

É possível perceber o peso que essas disciplinas desempenham para os jovens e para os seus familiares. Entendidas como as disciplinas que mais provocam reprovações e que são tidas como abstratas, que não partem do real, do contexto do estudante para

o entendimento. Ou seja, ainda é possível perceber uma fragmentação curricular, reproduzindo uma cisão entre o trabalho intelectual e manual e a teoria e a prática.

## Considerações finais

Um dos desafios é no sentido de que a aproximação da família seja incentivada pela escola, que a escola tenha uma busca ativa, para que os pais não participem como passivos de reuniões em que o objetivo é avaliação negativa do filho/estudante. É necessário ampliar e aperfeiçoar o olhar frente às famílias que fazem parte do todo escolar, ou seja, que os profissionais da educação tenham sensibilidade e conhecimento sobre os valores das famílias, não as julgando como desestruturadas ou incapazes de educar seus filhos. Caso essa perspectiva errônea sobre as famílias se mantiver, a participação da família continuará sendo esporádica, passiva e sem efeito na educação de qualidade, bem como manutenção de índices elevados de evasão e retenção. O desafio da gestão escolar é justamente incluir os estudantes e suas famílias que já foram excluídos pelo neoliberalismo e as concepções normativas sobre educação e família.

E nisso pode-se pensar na importância de uma efetiva comunicação nas diferentes histórias de vidas dessas famílias para que se chegue a um consenso do bem maior coletivo. Que as famílias possam ser incluídas no contexto escolar não de uma forma pejorativa, mas que o seu saber possa ser compartilhado e incluído nas dimensões da escola.

A participação na escola é permeada por influências e desafios que muitas vezes dificultam o processo de democratizar o espaço que se destina a classe de trabalhadores. Esse espaço ainda é característico de uma dualidade de fazeres. Ainda percebe-se uma tentativa de abrir espaço para a participação das famílias, porém há movimentos contraditórios e descontínuos.

Ao encontro disso deve-se mencionar que o estreitamento na relação entre escola e os ditames neoliberais têm contribuído para o enfraquecimento do debate e da própria participação dos pais na escola, a qual tem sido reduzida ao acompanhamento do rendimento disciplinar de seus filhos. Tal situação é também um dos fatores que vem

desgastando as iniciativas democráticas, corroborando com o desmantelamento da democracia, fator este que está associado a uma larga conjuntura de ações antidemocráticas e neoconservadoras que estão presentes em nossas escolas como reflexo de uma sociedade também subtraída de espaços de participação e cidadania.

## Referências

- APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BALL, S. J. *Educação à venda*. Discursos – Cadernos de Políticas Educativas, Edições Pedagogo, 2005.
- BRASIL. MEC. SETEC. IF FARROUPILHA, *Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018*. Disponível em: <<http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/conteudo.php?cat=149&sub=1921>>. Acesso em: 03 jun. 2016.
- BRASIL. MEC. SETEC. IFFARROUPILHA. *Diagnóstico quantitativo e qualitativo das taxas de evasão, retenção e conclusão*. Instituto Federal Farroupilha: 2016.
- BRASIL. MEC. SETEC. IFFARROUPILHA. *Programa Permanência e Êxito*. Instituto Federal Farroupilha: 2014. Disponível em: <http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/conteudo.php?cat=168&sub=6013>. Acesso em 27 abril 2016.
- BRASIL. Relatório do Tribunal de Contas n. 506/2013. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 abr. 2013. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=163&data=18/03/2013>. Acesso em 03 jun. 2016.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Letra, 1992.
- BRITTES, L. *Movimentos discursivos na produção de currículo da educação profissional para jovens e adultos no Instituto Federal de Educação Farroupilha*. 2015. 180p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, 2015.
- CHECHIA, V.A.; ANDRADE, A. dos S. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. *Estudos de Psicologia*, 10(3), 431-440, 2005.
- CRAVO, Ana Cristina. Análise das causas da evasão escolar do curso técnico de informática em uma faculdade de tecnologia de Florianópolis. *Revista GUAL*, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 238-250, ago. 2012.
- DORE, R.; SALES, P. E. N.; CASTRO, T. L. Evasão nos cursos técnicos de nível médio da Rede Federal de Educação Profissional de Minas Gerais. In: DORE, R. (Org.). *Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento*. Brasília: IFB, 2014. p. 379-413.
- DORE, Rosemary e LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. *Cad. Pesqui.[online]*. 2011, vol.41, n.144 ISSN 0100-1574.
- DRABACH, N. P.; MOUSQUER, M. E. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. *Revista Currículo sem fronteiras*. V. 9, n. 2, jul. Dez. 2009
- FERREIRA, M. C. T. & MATURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 35-44. 2002.

FRITSCH, R.; VITELLI, R.; ROCHA, C. S. Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul. *Rev. bras. Estud. pedagog.* (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 218-236, jan./abr. 2014. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812014000100012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000100012)>. Acesso em: 03 jun. 2016.

GENTILI, P. *Neoliberalismo e educação*: manual do usuário. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Escola S. A. quem ganha e quem perde no mercado educacional no neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49, p. 167-188.

GUTIÉRREZ, L. G.; CATANI, A. M. *Participação e gestão escolar*: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, N. S. C. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCK, H. *A gestão participativa na escola*. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

LUKE, Allan. Análise do discurso numa perspectiva crítica. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). *Educação em tempos de incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000

LUSCHER, A. Z.; DORE, R. Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. *RBPG*, Brasília, supl. 1, v. 8, p. 147 - 176, dez. 2011. Disponível em: < <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/244>> Acesso em 27 abril 2016.

MACHADO, Marcela R. L.; MOREIRA, Priscila R. Educação profissional no Brasil, evasão escolar e transição para o mundo do trabalho. In: Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (SENEPT). *Anais do Seminário. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)*. Belo Horizonte-MG. Junho de 2010.

MARCONDES, K. H. B.; SIGOLO, S. R. R. L. Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola? *Paidéia*, v. 22, n. 51, 91-99. 2012.

OLIVEIRA, L. de C. F. *Escola e família numa rede de (des) encontros*: Um estudo das representações de pais e professores. São Paulo: Cabral Ed., 2002.

ORSO, P.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (orgs.). *Educação e luta de classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão Democrática da Escola Pública*. 5. ed. São Paulo: Ed. Xamã, 2000.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SALLES, L. M. F.; SILVA, J. M. A. de P. *Família e escola*: interfaces da violência escolar. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinariedade*: o currículo integrado. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SANTOMÉ, J. T.. *Currículo escolar e justiça social*: o cavalo de tróia da educação. São Paulo: Grupo A, 2013.

SILVEIRA, L. M de O. B.; WAGNER, A. Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. *Revista Semestral de Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABPEE)*. V.13, n. 2. 283-291, 2009.

