

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LISIANE FONSECA DIOGO FLÓRO

Inclusão escolar, sala de recursos multifuncionais e currículo: tecendo aproximações

Versão revisada

SÃO PAULO
2016

LISIANE FONSECA DIOGO FLÓRO

Inclusão escolar, sala de recursos multifuncionais e currículo: tecendo aproximações

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

Linha de pesquisa: Educação especial.

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto

SÃO PAULO
2016

ERRATA

FLÓRO, Lisiane Fonseca Diogo. **Inclusão escolar, sala de recursos multifuncionais e currículo:** tecendo aproximações. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016. FAPESP (2014-2016). 305p.

Folha	Linha	Onde lê	Leia-se
02	27	“[...] com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp)”.	“[...] com apoio (processo n. 2013/24371-8) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp)”.
04	04	---- Nada consta ----	"As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade da autora e não necessariamente refletem a visão da FAPESP".
05	33	“À Fapesp, pelo apoio financeiro desta pesquisa”.	“À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) (processo n. 2013/24371-8), pelo apoio financeiro desta pesquisa”.

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
- 371.9
F639i Flóro, Lisiane Fonseca Diogo
Inclusão escolar, sala de recursos multifuncionais e currículo: tecendo aproximações / Lisiane Fonseca Diogo Flóro; orientação Rosângela Gavioli Prieto. São Paulo: s. n., 2016.
305 p.; ils.; tabs.; anexos; apêndices
- Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação Especial) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Inclusão escolar 2. Sala de recursos 3. Currículo 4. Educação especial 5. Atendimento educacional especializado
I. Prieto, Rosângela Gavioli, org.
-

Nome: Lisiane Fonseca Diogo Flóro

Título: Inclusão escolar, sala de recursos multifuncionais e currículo: tecendo aproximações

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção de título de Mestre em Educação

Linha de Pesquisa: Educação Especial

Banca Examinadora

Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto - Feusp (Orientadora)

Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva - UFMS

Profa. Dra. Cláudia Valentina Assumpção Galian - Feusp

Aprovada em:

São Paulo, 15 de junho de 2016

AGRADECIMENTOS

À Deus, que permitiu que eu trilhasse essa jornada.

À Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto, que através de sua orientação, paciência e pertinência de questionamentos, me auxiliou a chegar ao fim dessa etapa acadêmica. Sou muito agradecida por realizar esse acompanhamento!

Às Profas. Dras. Fabiany de Cássia Tavares Silva (UFMS) e Cláudia Valentina Assumpção Galian (Feusp), pelas valiosas contribuições no exame de qualificação e em outros momentos de pesquisa.

Em especial ao meu “pequeno príncipe”, Lucas Flóro e Silva (marido, mestre em solucionar problemas de informática, companheiro, amigo e grande amor), que me abraçou nos momentos de choro, me levantou quando cai na escuridão e sorri nos meus momentos de sucesso. Sua mão, sempre estendida, foi que me trouxe até o fim dessa etapa. Gratidão!

Com carinho aos meus familiares: Adolfo, exemplo de pai, de força e de superação, que com um livro na mão foi minha primeira referência de educação; Ivonice, mãe que me apoia, mas sempre indaga, positivamente: “Quando vai voltar a dar aulas para crianças?”; e à Mônica e Gianluca, irmãos de vida e coração.

À minha irmã-amiga “Baris”, que me ajudou a superar a tristeza e a depressão, companheira de escola, de cidade, de sushi, de princípios, de luta e de coração.

Às valiosas amigas que permaneceram em São Paulo e me deram apoio, seja a quatrocentos quilômetros de distância, ou oferecendo abrigo com muito conforto e afeto quando eu retornava à essa cidade.

Aos colegas do grupo de orientação coletiva, pelas leituras textuais e desejos de boa sorte.

À Secretaria Municipal de Educação de Franca, principalmente, à Gestão de Educação Especial, por autorizar e estar à disposição nas etapas desta pesquisa.

Às pedagogas das salas de recursos multifuncionais que me receberam com respeito, atenção e gentileza, e com as quais angariei mais alguns passos de aprendizado.

Às crianças que acompanhei nessas salas, que ao não se intimidarem com minha presença, me comtemplaram com sorrisos, abraços, beijos, desenhos, fotos e exemplos de superação e aprendizagem.

À Fapesp, pelo apoio financeiro desta pesquisa.

Dedico este trabalho a todas as crianças com que brinquei, sonhei, lecionei, e me ensinaram o significado da palavra professora; e a todas as outras (crianças e adultos) que estarão por vir, fazendo-me aprender mais...

Ainda, dedico às pessoas que continuam me ajudando a dissipar as trevas da depressão...

“Foi o tempo que dedicaste àquela rosa, que a fez tão importante [...]”

A Raposa, Antoine Saint-Exupéry

“Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.

Boaventura Souza Santos

FLÓRO, Lisiane Fonseca Diogo. **Inclusão escolar, sala de recursos multifuncionais e currículo:** tecendo aproximações. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016. FAPESP (2014-2016).

RESUMO

A sala de recursos multifuncionais é o serviço designado para desenvolver o atendimento educacional especializado, com vistas a prover apoio em caráter complementar ou suplementar, no contraturno, aos alunos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados/as na classe comum. Utilizando-se de referenciais teóricos do currículo, que compreendem a escola como um espaço dotado de significados, que sofre influências sociais, culturais, políticas, ideológicas etc., em um processo dinâmico que perpassa prescrições ditadas pelo Estado, produções didáticas e as relações dos sujeitos questiona-se: existem orientações curriculares previstas para o trabalho pedagógico nas salas de recursos multifuncionais? Que interfaces existem entre o currículo da classe comum e o que é desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais? Quais conhecimentos são priorizados nessas salas? Desse modo, estabeleceu-se como objetivo de pesquisa investigar as orientações curriculares para o atendimento educacional especializado, nas salas de recursos multifuncionais, a partir da análise da política de educação especial de um município paulista, a saber, a cidade de Franca/SP. Para tanto, a abordagem qualitativa foi a opção adotada, com o uso de um conjunto de técnicas: levantamento e análise documental (legislação nacional, referenciais curriculares nacionais e municipais, projetos políticos-pedagógicos e planos de aulas de salas de recursos multifuncionais); entrevistas semiestruturadas com cinco professoras especializadas e regentes de salas de recursos multifuncionais, de três escolas municipais; e observação *in loco* das práticas das mesmas profissionais, utilizando como forma de registro, caderno de campo. Dentre os resultados da pesquisa, identificou-se que Franca/SP produziu, em 2008, um referencial curricular que contempla aspectos da educação desse alunado, subsidiado pelos “Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações curriculares, estratégias para a educação do aluno com necessidades educacionais especiais”, mas, pouco se faz uso do documento municipal nas práticas em salas de recursos multifuncionais. Nesse serviço de educação especial, prevalecia o uso da Coleção “A educação especial na perspectiva da inclusão escolar”, que fundamentava um trabalho com materiais concretos e simbólicos e o aprendizado de linguagem, códigos e recursos tecnológicos para garantir a comunicação e o acesso ao currículo da classe comum. E, em meio às práticas que priorizavam atividades de leitura, poucos foram os registros e questionamentos sobre “quais” conteúdos deveriam ou não ser contemplados, em relação ao estabelecido no referencial municipal para a idade/série dos alunos, o que pode vir a justificar atividades de diferenciação e/ou minimização de conteúdos presentes nas atividades em salas de recursos multifuncionais.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Sala de recursos. Atendimento educacional especializado. Currículo.

ABSTRACT

The multifunctional resource rooms is the designated service for development the specialized education attendance to provide assistance in a complementary or supplementary nature, on double-shift, for students with disabilities, Pervasive Developmental Disorders and High Abilities / Giftedness, enrolled in regular classes. Using theoretical curriculum referentials, which include the school as a space endowed with meaning, suffering cultural, social, political, ideological, methodological influences etc., in a dynamic process that runs through prescriptions dictated by the state, educational productions and relations of subjects is questioned: are there curriculum orientations to pedagogical work in multifunctional resource rooms? Which are the interfaces between the curriculum of the regular class and the which is developed in multifunctional resource rooms? Which knowledges are prioritized in this rooms? Thus, it was established as the objective of the research to investigate the curriculum guidelines for specialized educational services, in multifunctional resource rooms, from the analysis of special education policy of São Paulo municipality, namely the city of Franca. To fulfill this goal, the qualitative approach was the adopted option, using a set of interpretative techniques: survey and document analysis (national legislation, national and local curriculum frameworks, political-pedagogical projects and multifunctional resource rooms lesson plans); semi-structured interviews with five specialized teachers from multifunctional resource rooms, of the three municipal schools; and on-site observation of the same professional's practices, using a field notebook as a way of recording. Among the research results, was identified that Franca produced, in 2008, a curriculum referential which contemplate aspects of education of students with disabilities subsidized by the "National Curriculum Standards - curriculum adaptations, strategies for the education of students with special educational needs", but, that municipal document is few used in practices in multifunctional resource rooms. In that special education service, prevailed the use of the Collection "Special education in the perspective of school inclusion", which have underlain a work with concrete materials (games) and symbolic materials (jokes) and the language learning, codes learning and technological resources to ensure communication and access to the curriculum of the regular class. And, among the practices were prioritized reading and writing activities, there were few questions about "what" content should or should not be included, in relation to the established in municipal referential for the age / grade students, can justify activities with features of differentiation and / or minimization of content present on activities in multifunctional resource rooms.

Key-words: Inclusion scholl. Resource rooms. Specialized education attendance. Curriculum.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento educacional especializado
AH/SD	Altas habilidade/superdotação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Apae	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal do Ensino Superior
CBEE	Congresso Brasileiro de Educação Especial
CBMEE	Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial
Cefai	Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
Conade	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
Corde	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
Emei	Escolas Municipais de Educação Infantil
Emeb	Escolas Municipais de Educação Básica
Endipe	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Fapesp	Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo
FE	Faculdade de Educação
Fundeb	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Mistério da Educação
Libras	Língua Brasileira de Sinais
PCN-AC	Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares, estratégias para a educação do aluno com necessidades educacionais especiais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNEE-EI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PEI	Planejamento Educacional Especializado
PPP	Projeto político-pedagógico
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
RCEIEF	Referencial Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental das Escolas Públicas de Franca
RME	Rede Municipal de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEE	Secretaria de Educação Especial
<i>Scielo</i>	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SEE	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala/as de Recursos Multifuncionais
TCC	Trabalhos de Conclusão de Cursos
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFC	Universidade Federal do Ceará
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita”
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unifran	Universidade de Franca
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Compreensão da educação especial na educação básica	70
Figura 2 – Município de Franca/SP: localização e divisão geográfica	129
Figura 3 – Exemplo de Diário de Classe	151
Figura 4 – Espaço físico da SRM “A”	186
Figura 5 – Relação 1: sinal em Libras, imagem e palavra	215
Figura 6 – Relação 2: sinal em Libras, imagem e palavra	216

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Recorte legislativo (2002-2006): implicações para a inclusão, cultura e currículo escolar	71
Quadro 2 – Recorte legislativo (2007-2015): implicações do atendimento educacional especializado, nas SRM, com o currículo	81
Quadro 3 – Coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”: características, objetivos e ações	119
Quadro 4 – Número de professores da RME-Franca/SP (2009-2014)	133
Quadro 5 – Matrícula de alunos com deficiência, TGD e AH/SD em Franca/SP (2008-2015)	140
Quadro 6 – Dados quantitativos das SRM em Franca/SP (2009-2015)	145
Quadro 7 – Excertos de documentos curriculares, em comparação	152
Quadro 8 – Recorte curricular: Plano de metas do RCEIEF-Franca (2008), PCN (1998a) e RCNEI (1998b)	157
Quadro 9 – REIEF-Franca (2008): currículo e educação especial	164
Quadro 10 – Escola 1 e 2: caracterização no PPP (2013-2015)	172
Quadro 11 – Escola 1 e 2: princípios da educação no PPP (2013-2015)	173
Quadro 12 – Escola 2: compreensão de inclusão escolar no PPP (2013-2015)	176
Quadro 13 – Definição de trabalho colaborativo entre profissionais da SRM e classe comum	183
Quadro 14 – Jornada de trabalho, professoras Ivete e Joana	187
Quadro 15 – Relação dos alunos que frequentavam a SRM “A” e a organização total dos atendimentos	188
Quadro 16 – Rotina na SRM “A”	190
Quadro 17 – Correspondência curricular: RCEIEF-Franca (2008) e atividades na SRM “A” (2015)	198
Quadro 18 – Atividades na SRM “A”, com aluno Vítor	203
Quadro 19 – Jornada de trabalho, professora Márcia	208
Quadro 20 – Relação dos alunos que frequentavam a SRM “B” e organização dos atendimentos observados	208
Quadro 21 – Plano de aula da SRM “B”, com aluno Mário	214
Quadro 22 – Correspondência curricular: documento nacional, RCEIEF-Franca (2008) e atividades na SRM “B” (2015)	219
Quadro 23 – Jornada de trabalho, professora Luiza	224
Quadro 24 – Relação dos alunos que frequentavam a SRM “C” e organização dos atendimentos observados	224
Quadro 25 – Jornada de trabalho, professora Renata	225

Quadro 26 – Relação dos alunos que frequentavam a SRM “E” e organização dos atendimentos observados	225
Quadro 27 – Jornada de trabalho, professora Carol	226
Quadro 28 – Relação dos alunos que frequentavam a SRM “D” e organização dos atendimentos observados	226
Quadro 29 – Exemplo de adaptações e ações provisionadas para necessidades individuais de aluna com deficiência intelectual	231
Quadro 30 – Correspondência curricular: RCEIEF-Franca (2008) e plano da SRM “C” para aluno Hugo	233
Quadro 31 – Plano de aula, classe comum, com aluno Marcos	237
Quadro 32 – Correspondência curricular: RCEIEF-Franca (2008) e plano de SRM “E”, com aluno Paulo	241

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Alunos matriculados na RME- Franca/SP (2007-2014)	130
Tabela 2 – Número de instituições da RME-Franca/SP (2008-2014)	132
Tabela 3 – Número e características de alunos matriculados e computados, também na educação especial de Franca/SP (2012, 2014 e 2015)	140

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
METODOLOGIA DA PESQUISA.....	26
REVISÃO DA LITERATURA.....	36
1 O CURRÍCULO NO DEBATE DA EDUCAÇÃO PARA TODOS.....	40
1.1 Contribuições da teoria do currículo.....	40
1.2 Direito ao comum: o acesso ao currículo.....	51
1.3 Direito à diferença: discutindo adaptação, adequação e flexibilização.....	54
2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM DIÁLOGO COM O CURRÍCULO.....	62
2.1 O atendimento educacional especializado na legislação nacional.....	62
2.2 Inclusão escolar, salas de recursos multifuncionais e o currículo: contribuições de pesquisas.....	87
3 REFERENCIAIS CURRICULARES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.....	105
3.1 “Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares, estratégias para a educação do aluno com necessidades educacionais especiais”.....	105
3.2 “Coleção Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”.....	115
4 EDUCAÇÃO ESPECIAL E CURRÍCULO NO MUNICÍPIO DE FRANCA.....	128
4.1 O município de Franca e sua organização educacional.....	128
4.2 História recente da política de educação especial.....	135
4.3 Referencial curricular municipal e aproximações com a educação especial.....	146
5 O COTIDIANO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: ENTRE O PRESCRITO E A PRÁTICA.....	170
5.1 (Re)interpretação curricular no projeto político-pedagógico das escolas com SRM.....	170
5.2 Sala de recursos multifuncionais “A”: espaço, tempo, materiais e sujeitos. E conteúdos?.....	185
5.3 Sala de recursos multifuncionais “B”: espaço, tempo, materiais e sujeitos. E conteúdos?.....	207
5.4 Salas de recursos multifuncionais “C”, “D” e “E”: espaços, materiais e sujeitos. E conteúdos?.....	223
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	246
REFERÊNCIAS.....	256
APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA.....	266
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO.....	267
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORA DA SRM.....	269

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	271
APÊNDICE E – CARTA DE INFORMAÇÃO E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE	274
APÊNDICE F – HORAS / ATIVIDADE DE OBSERVAÇÃO	276
APÊNDICE G – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	277
APÊNDICE H – FOTOS DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	278
APÊNDICE I – BALANÇO DE PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA.....	279
ANEXO A – ORGANOGRAMA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	282
ANEXO B – EXEMPLO DO REFERENCIAL CURRICULAR FRANCA/SP	283
ANEXO C – PLANO DE METAS DE APRENDIZAGEM	303

INTRODUÇÃO

“Educação: A luz que pode fulminar aqueles que queiram fazer-nos infelizes”. (DUSSEL, 2009, p. 363)

Esta proposição da educadora e pesquisadora argentina inspira-me na defesa da educação como direito a ser garantido, com qualidade, a todos os indivíduos. Mesmo diante das múltiplas diversidades dos alunos¹ – segundo idade, etnia, gênero, deficiência, entre outros aspectos relevantes –, é inegável que eles devem ter acesso a uma educação que “emane” luz (DUSSEL, 2009); princípio esse que, no âmbito da sala de aula, “traduzo” como conhecimento: pragmático, teórico, poético, artístico e prático.

A experiência como professora de educação básica (pública), por três anos, em uma rede de ensino da região metropolitana de São Paulo, contribuiu para a minha formação no sentido de valorizar (ainda mais) a importância dessa clarificação na vida dos estudantes; tal faz-me reconhecer a relevância dos conhecimentos presentes nas relações pessoais, familiares e culturais extraescolares dos alunos e como, também, era importante impulsionar, mostrar o novo, o diferente, o transformador nas ações diárias; selecionar quais os saberes, os conteúdos necessários, os procedimentos, as atividades, os materiais, tudo isso era um exercício contínuo, com a pretensão de garantir, a cada um deles, o poder de conhecer o mundo, de sonhar e de definir preferências escolares, profissionais e pessoais.

Muitas das convicções que tenho, por influência acadêmica da formação enquanto pedagoga, consolidaram-se em uma prática particular de não me conformar com o cotidiano de jargões, culpando o aluno por uma suposta deficiência (que seria exclusivamente sua); também a família, a classe social, a economia ou a política, pela condição sem perspectivas futuras de aprendizado.

Emancipação, identidade, direito e empoderamento eram, assim, palavras-chave no meu cotidiano escolar como professora. “O que todos devem saber é o que devo ensinar! Quais são esses saberes?”. Para atingir esse objetivo e responder a questão, era necessário conhecer meus alunos, seus saberes prévios, suas potencialidades e dificuldades; envolvê-los em um espaço de educação preenchido de significado; e, principalmente, estabelecer contato e me apropriar dos conhecimentos disseminados em referências educacionais – públicas,

¹ Este trabalho, reconhece as distinções de gênero; e para fins acadêmicos, em sua construção textual, utiliza-se do masculino genérico para fazer referência ao grupo de alunos, docentes e outros citados.

privadas, nacionais e internacionais. Em outras palavras: era preciso estar em constante formação.

Dispor desse pensamento não excluía as dificuldades da realidade, corpo a corpo, com os educandos, gestores e pais. O fazer pedagógico é complexo, mas, se imerso às reflexões, permite contribuir com resultados positivos no sentido de garantir aos estudantes o acesso ao conhecimento.

Essa reflexão pessoal advém, da mesma forma, da minha atuação como pesquisadora por mais de três anos, debruçando-me sobre os temas da política de educação especial do município de São Paulo²; igualmente, pelo contato com crianças e adolescentes com deficiência, por meio de estágios realizados em instituições públicas comuns e espaços especializados. Tais experiências me levaram a perceber a iminência de descrever a realidade educacional, expondo tanto os exemplos de boas práticas, como elencando aquilo que pode ser modificado, sem perder como parâmetro os contextos das propostas pedagógicas da sala de aula e da vivência dos professores.

Mas... qual objetivo em trilhar esse caminho? Contribuir para a efetivação do debate, bem como a implantação de políticas potencializadoras da inclusão escolar. Logo, em função de minha jornada pessoal, da formação profissional e de pesquisa, oriento-me na seguinte reflexão de Mantoan (2003, p. 15):

Todos os alunos, sem exceções, devem frequentar as salas de aula do ensino regular [...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Note-se que, segundo a autora, é possível avaliar que, para garantir o direito à educação, há a necessidade de acionar mudanças educacionais e sociais, amplamente (MENDES, 2006; PRIETO, 2006); ações com vistas a não somente garantir a matrícula de todas as crianças e jovens na classe comum, mas promover uma educação inclusiva, enquanto objeto político a ser alcançado (BUENO, 2008).

² Bolsista de Iniciação Científica: “Análise de dois Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai) no município de São Paulo” (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp) (2010); e “Observatório Nacional de Educação Especial” (Centro Nacional de Desenvolvimento de Pesquisa e Tecnologia – CNPQ) (2011), sob a orientação da Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – Feusp).

Na concretização dessa escola inclusiva, defende-se que alguns aspectos ideológicos sejam privilegiados; dentre eles, a “[...] concepção de direitos humanos, [que] combina igualdade e diferença como valores indissociáveis [...] atrelado à garantia da qualidade de ensino” (CAPELLINI, 2014, p. 36).

Essa descrição é um desafio também associado à inclusão escolar do público-alvo da educação especial, compreendendo essa última como: “[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013, art. 2º). Ressalte-se, aqui, ter sido, exatamente, em torno dessa modalidade da educação que me curvei, tentando encontrar vieses políticos e curriculares que corroborem com a perspectiva inclusiva, afinal, como enfatiza Prieto (2006, p. 40),

[...] o objetivo da inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora de aprendizagem. Nesse caso, as limitações dos sujeitos devem ser consideradas apenas como uma informação sobre eles, que, assim, não pode ser desprezada na elaboração dos planejamentos de ensino. A ênfase deve recair sobre a identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis a sua autonomia escolar e social, enfim, para que se tornem cidadãos de iguais direitos.

Contudo, é necessário ponderar, ainda, que essa compreensão educativa adveio de uma luta histórica, que superou a inexistência da participação desses sujeitos no contexto social e escolar; e a concepção integracionista que “[...] previa às pessoas com deficiências o direito de conviver socialmente, mas que deviam ser, antes de tudo, preparadas em função de suas peculiaridades para assumir papéis na sociedade” (MENDES, 2006, p. 391). Ou seja, prosseguindo com a mesma autora, para esses sujeitos, a participação em espaços sociais, dentre eles, a escola, dependia, unicamente, de seus progressos.

Somente depois desses enfrentamentos, prevaleceu, na fundamentação das políticas públicas no Brasil, a concepção supracitada de inclusão escolar – defendida neste trabalho – como mecanismo que favorecerá a organização política que considere todos os estudantes como sujeitos de direito à aprendizagem.

Ao mesmo tempo, esse projeto educativo de direitos ainda enfrenta, na história brasileira, diferentes barreiras políticas que ora se associam ao insuficiente financiamento, à precária formação de professores e ao empreendimento de reformulação do pensamento

pedagógico, uma vez que a reprodução do modelo tradicional de educação³ “[...] não tem demonstrado condições de responder aos desafios da inclusão social e do acolhimento às diferenças, nem de promover aprendizagens necessárias à vida em sociedade [...]” (PRIETO, 2006, p. 33).

Apesar disso, sabe-se que, nos últimos anos da política brasileira, houve avanços nas determinações jurídicas que garantem igualdade social e escolar das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e de altas habilidades/superdotação (AH/SD), destacando a conquista do direito à educação regular, junto à provisão de serviços que viabilizem o acesso e a permanência estudantil como, por exemplo, o atendimento educacional especializado.

Esses direitos foram estabelecidos desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88) e ampliados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/96) – Lei n. 9.394, a qual prevê: “[...] *serviços de apoio especializado*, na escola regular de ensino, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial [além de] [...] *currículos*, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica”(BRASIL, 1996, art. 59, grifos nossos).

Atualmente, está em vigor o Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, que reafirma como dever do Estado a viabilização de serviços que garantam a escolarização dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD; prescreve apoio técnico e pedagógico fornecido pela União aos estados e municípios, descrevendo sobre o atendimento educacional especializado organizado em salas de recursos multifuncionais (SRM), cujas atividades devem se realizar no contraturno, de forma complementar ou suplementar, com vistas a:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que

³ A organização desse modelo de ensino foi fundamentada nas últimas décadas do século XIX, a partir da ascensão emergente da sociedade burguesa e, por sua vez, foi uma referência de institucionalização da educação brasileira. O principal aspecto filosófico que caracteriza a escola tradicional é o iluminismo que, positivamente, defende a educação como direito de todos e dever do Estado. Contudo, outros aspectos teóricos são questionados, dentre eles, segundo Libâneo (1992), o conservadorismo na seleção e processo de transmissão de conhecimentos; uma prática de ensino estritamente intelectual e moral; preocupação com os conteúdos sob o viés enciclopédico e disciplinar; supressão de temas com abordagens sociais; ação metodológica baseada em exposição verbal, repetição e atenção imposta pelo silêncio; e organização do mesmo caminho (tempo, espaço, práticas, etc.) para todos os alunos.

eliminam as barreiras no processo de ensino e aprendizagem [...]. (BRASIL, 2011, art. 3º)

Ainda, segundo o mesmo documento nacional, as SRM são definidas como “[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011, art. 5º, § 3º). Trata-se, pois, de um modelo de serviço de apoio educacional privilegiado, pelo Governo Federal, para executar referido tipo de atendimento.

É uma proposta política relativamente recente, contudo suas implicações práticas merecem ser analisadas. Conhecendo-as, se poderá avançar no debate educacional para a concretização da inclusão escolar, possibilitando o acesso dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD ao conhecimento que privilegie, como já mencionado, o direito à educação pelo prisma da valorização das diferenças.

Nesse sentido, para a concretização dessa educação que objetiva o direito de todos, será imprescindível a explicitação das razões das escolhas de saberes a serem veiculados pela escola e a organização de práticas pedagógicas que avancem e valorizem as características e experiências dos aprendizes, disseminando e produzindo conhecimentos. Para os propósitos aqui empreendidos, portanto, substancio o desenrolar desta pesquisa em estudos teóricos em torno do currículo (GIMENO SACRISTÁN, 2000; LOPES, 2002; MOREIRA, 2011; YOUNG, 2007; dentre outros).

Por sua vez, conforme Baptista e Haas (2015), articular a área da educação especial às temáticas relativas ao currículo escolar, possibilitará “[...] reconhecer a natureza pedagógica da área da educação especial, procurando desvinculá-la de sua herança clínica e conferir-lhe uma abordagem educacional” (BAPTISTA; HAAS, 2015, p. 3-4).

Nesse contexto político, o atendimento educacional especializado que ocorre dentro das SRM é tomado como objeto de estudo. E, da viabilização da permanência e da aprendizagem dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD, junto a outras finalidades previstas, no art. 3º do Decreto 7.611/2011 já mencionado, emergem algumas questões:

- Existem orientações curriculares esperadas para o trabalho pedagógico nas SRM?
- Que interfaces existem entre o currículo da classe comum e o que é desenvolvido nas SRM, posto que as normativas nacionais estabelecem que seu caráter é de atendimento complementar ou suplementar?

- Quais práticas são organizadas nas SRM e suas correlações com a perspectiva de educação inclusiva?
- Quais conhecimentos são priorizados nas ações com os alunos nas SRM?

Diante das indagações anteriores, esta pesquisa tem como principal objetivo investigar o embasamento político e pedagógico das orientações curriculares para o atendimento educacional especializado, bem como seu desenvolvimento nas SRM, a partir da análise do trabalho promovido nessas salas, no contexto de uma política de educação especial em um município paulista.

Desse modo, para cumprir com o foco da pesquisa, a fim de alimentar com respostas os problemas elencados, enquanto objetivos específicos estabelecem-se:

1. Executar estudo sobre o currículo prescrito nas políticas públicas de educação especial para o atendimento educacional especializado, de âmbito nacional e municipal;
2. Caracterizar e examinar se e como está ocorrendo a articulação entre uma suposta descrição curricular para o atendimento educacional especializado e as atribuições dos professores especializados das SRM;
3. Analisar as concepções teóricas e os subsídios para a prática do currículo, indicados para os professores especializados que atuam nas SRM, no município pesquisado; e
4. Identificar padrões, dificuldades, contribuições e dissonâncias na organização de conteúdos, tempo, espaço, recursos e perspectivas pedagógicas previstas e existentes nas SRM pesquisadas, dialogando com a educação inclusiva.

Com isso, seria indispensável que este estudo ocorresse em um município que adotasse, em sua política pública, as instalações das SRM como *lócus* para o atendimento educacional especializado; também que a cidade possibilitasse mobilidade para executar as atividades de campo; e que a gestão da educação do mesmo se dispusesse a atuar em colaboração com a pesquisadora, na fase da compilação de dados e apresentação dos resultados.

Foi, assim, que a cidade de Franca/SP, localizada no interior paulista, além de ser a cidade natal da pesquisadora, enquadrou-se, adequadamente, nesses itens fundamentais. A pesquisa, então, foi autorizada, após contato inicial com a Gestora de Educação Especial do município; esta familiarizou-se com o projeto de mestrado anexado ao regimento do Comitê

de Ética da Feusp⁴ e encaminhou os documentos à Secretaria Municipal de Educação, sendo a execução aprovada⁵.

Ainda, há a evidência de que uma mesma política pública pode sofrer alterações nos locais em que é aplicada (ARRETCHE, 2001), o que delega importância à contextualização do município pesquisado e dos sujeitos que acionam a *práxis* do que se está estabelecido legalmente⁶.

Para efetuar a referida pesquisa, utiliza-se a perspectiva teórica do currículo, que compreende a escola como um espaço da sociedade moderna, dotada de significados que são alterados ou transformados em consonância com os ambientes em que a educação se estabelece (GIMENO SACRISTÁN, 2000; LOPES, 2002; GOODSON, 2000, dentre outros). Nesses meios, há influências culturais, políticas, metodológicas e pessoais do desenho do currículo (FORQUIN, 1993) para determinar “qual” conhecimento deve ser ensinado (YOUNG, 2007), “como”, “para quem” e “porque”, desde as instâncias responsáveis pela definição das respostas a esses quatro quesitos, até o contexto da sala de aula – um dos locais privilegiados em nossa cultura para o seu desenvolvimento.

Tal referencial compõe o Capítulo 1, intitulado *O currículo no debate da educação para todos*. As contribuições de pesquisas que convergem currículo e educação especial também integram esse capítulo, com a pretensão de expor algumas análises advindas da revisão de literatura⁷.

O Capítulo 2, denominado *Atendimento educacional especializado, em diálogo com o currículo*, descreve história desse serviço de apoio, que culmina na criação das SRM, articulando documentos legislativos com contribuições de pesquisas acadêmicas a respeito do processo de implantação dessa política pública, no âmbito escolar prático.

No Capítulo 3, *(Possíveis) referenciais curriculares para as salas de recursos multifuncionais*, são apresentados dois documentos nacionais que podem ser orientadores da prática das SRM; a saber: os “Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares, estratégias para a educação do aluno com necessidades educacionais especiais” (BRASIL,

⁴ Disponível em: <www3.fe.usp.br/pgrad/PDF_SWF/Documento_Comite_de_Etica.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2014.

⁵ Autorização da pesquisa de mestrado e da colaboração do município para a sua realização (APÊNDICE A).

⁶ A caracterização dos sujeitos que participaram da pesquisa e as etapas metodológicas de coleta de dados estão detalhadas no item “Metodologia de pesquisa”, a seguir.

⁷ O detalhamento das etapas da revisão de literatura está descrito no item subsequente à “Introdução” e “Metodologia da pesquisa”.

1999a) e a “Coleção Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2010a).

Já o Capítulo 4, *Currículo e educação especial no município de Franca/SP*, e Capítulo 5, *A práxis do cotidiano das salas de recursos multifuncionais*, trazem os resultados da pesquisa, mediante os instrumentos metodológicos adotados. A caracterização econômica, geográfica e educacional da cidade; os documentos curriculares que prescrevem formas de ensino, conteúdos e referenciais adotados; e a relação desses documentos com a prática educacional das SRM, que conferiram observação de campo, são alguns dos dados então descritos e analisados.

Em seguida, as *Considerações Finais* compilam as principais contribuições da pesquisa; fechando, seguem as *Referências*, os *Apêndices* e *Anexos*.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A partir dos objetivos da pesquisa e do referencial teórico adotado, a perspectiva metodológica deve contribuir para reunir elementos de análise que contemplem os aspectos relacionados ao currículo na esfera política e as ações dos profissionais especializados das SRM junto ao seu público-alvo.

Portanto, a abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986) foi a opção adotada, pois a pesquisa tomou o “ambiente natural” como fonte direta de coleta dados; ressalte-se que os dados recolhidos, pelo contato direto e interativo com o objeto de estudo, foram cuidadosamente descritivos, priorizando-se o processo vivenciado pelos sujeitos (escolares), sendo validados a partir da interpretação do pesquisador na leitura dos fenômenos e no delineamento dos resultados. Segundo as autoras:

[...] o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas [...]. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 32)

Para tanto, o uso de um conjunto de técnicas interpretativas de pesquisa permite que as análises não se restrinjam a observações vazias e abstratas (LUDKE; ANDRÉ, 1986; ERICKSON, 1989). E, como técnicas que contribuíram para a descrição dos resultados, optou-se por levantamento e análise documental, aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas e observação *in loco* das práticas dos professores das SRM (utilizando, como formas de registro, caderno de campo e fotografias).

Levantamento e análise documental

Foram realizadas buscas documentais no âmbito legislativo, em escala nacional e municipal, para sistematizar as propostas curriculares consonantes com o previsto na política de educação especial; também em documentos escolares a respeito da prática das professoras especializadas, nas SRM.

A busca textual por documentos legislativos teve como finalidade propor um balanço

de produções de caráter histórico, contemplando, de forma aproximada, elementos de políticas públicas que tangem ao currículo e atendimento educacional especializado, em âmbito nacional, tomando como marco inicial a CF/88 (BRASIL, 1988). O principal recurso de pesquisa empregado foi a consulta de *sites* oficiais do Governo Federal⁸; os dados desta etapa conferem com o objetivo específico 1 do presente trabalho; compondo a descrição do Capítulo 2.

Em nível municipal, configurou-se o documento criado em 2008 e atualizado em 2012, denominado “Referencial Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental das Escolas Públicas Municipais de Franca – RCEIEF” (FRANCA, 2008)⁹. Além desse, os referenciais nacionais “Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares (PCN-AC), as estratégias para a educação do aluno com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 1999a) e a “Coleção Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2010a) são outros documentos incorporados nessa pesquisa para sistematizar e compreender os discursos da política de educação especial e o atendimento educacional especializado, adotados no Brasil e pelo município de Franca/SP.

As análises desses documentos nacionais compõem parte importante do Capítulo 3, e suas derivações apoiam a exploração em torno das práticas pedagógicas desenvolvidas nas SRM que compuseram a empiria da pesquisa, expostas nos Capítulos 4 e 5; portanto, contribuindo para a execução do objetivo específico 2.

Como exemplares de documentos institucionais da escola, pautou-se no projeto político-pedagógico (PPP) que descreve professores, alunos, funcionários e comunidade que a integram, expressando as opções curriculares adotadas, desde o previsto pela política educacional da rede de ensino na qual faz parte. Ou seja, é o documento escolar que traz elementos elaborados pelos profissionais da equipe gestora e pedagógica, de forma autônoma, compondo parte de um currículo prescrito¹⁰ (GOODSON, 2000). Além disso, se estabelece, legalmente, que o PPP da escola de ensino regular, institucionalize a oferta do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008, art. 10; 2010a, p. 3; 2015a, art. 28). Averiguar esse aspecto, pois, também integra o objetivo específico 2 deste trabalho.

⁸ Ministério da Educação: <www.mec.gov.br>; Planalto do Governo Federal: <www.planalto.gov.br>; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): <www.ibge.gov.br/munic/>. Acesso em: 10 nov. 2014.

⁹ Disponível no *site*: <www.franca.gov.br/educacao/docs>. Acesso em: 10 nov. 2014.

¹⁰ A definição teórica sobre o currículo prescrito e outras caracterizações do currículo, a depender das instituições que o formulam e/ou atuam (currículo em ação, currículo planejado etc.), estão contempladas no Capítulo 1 deste trabalho.

Foi analisado o PPP de duas escolas que tinham as SRM em funcionamento. Em vista disso, as características das instituições e os desdobramentos das orientações curriculares para o atendimento nas SRM, no município estudado, contidos nesses documentos, compõem parte das descrições e análises do Capítulo 5.

Houve, ademais, consulta aos planos de aulas das profissionais especializadas atuantes nas SRM, uma vez que algumas sistematizam as atividades diárias e individualizadas, previstas e realizadas com os alunos com deficiência, TGD e AH/SD nos atendimentos. As opções metodológicas, o uso de recursos e de conteúdos trabalhados são informações adquiridas na leitura e extração de excertos desses planos e, da mesma forma, encontram-se detalhados no Capítulo 5.

Com referido levantamento documental, a etapa seguinte foi a análise textual dessas fontes, momento essencial, uma vez que “[...] favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros” (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2). Neste estudo, ela se deu por frequentes leituras e releituras dos documentos, que se originaram em registros com temas consonantes aos objetivos da pesquisa, a saber: inclusão escolar, educação inclusiva, atendimento educacional especializado, SRM e currículo. Nessas condições, “[...] esse processo, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42); construção essa que depende de uma investigação cuidadosa e dinâmica em que o pesquisador está o tempo todo fazendo relações com a teoria do trabalho e os objetos da análise, buscando encontrar itens relevantes (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Nas palavras de Ludke e André (1986, p. 43, grifo nosso):

Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um *quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante* [...] certos temas, observações e comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e diferentes situações. Esses aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias.

Seguindo as orientações das pesquisadoras, o principal recurso admitido nesta pesquisa foi a organização dos dados em forma de quadros, a fim de apresentar aspectos

comparativos entre os temas supracitados, nos quatro conjuntos de documentos (legislação nacional; referenciais curriculares nacionais e municipais; projetos político-pedagógicos; e planos de aula).

Questionário

Com a Gestora de Educação Especial de Franca/SP – pedagoga, com mais de 20 anos de experiência no magistério e há seis ocupando o atual cargo de gestão – foi aplicado um roteiro de questionário desenvolvido pela pesquisadora (APÊNDICE B), a fim de apreender sobre os dados quantitativos da organização educacional da Rede Municipal de Educação (RME) de Franca/SP; dentre eles: número de matrículas regulares; matrículas de alunos com deficiência, TGD e AH/SD no serviço de atendimento especializado; número de instituições escolares regulares e especializadas; número de profissionais da educação básica em exercício; e número de profissionais que atuam nas SRM.

As informações resultaram de respostas fornecidas em contato direto, em novembro no ano de 2014; e, por meio de *e-mail*, entre os meses de outubro e novembro de 2015, quando houve nova consulta para obtenção de informações mais atualizadas. Inclusive, nesse segundo momento, em virtude de a profissional estar responsável pela implementação das SRM, foram solicitadas informações complementares sobre o número de profissionais especializados em atuação e afastados; também quanto ao número de formações realizadas pela RME-Franca/SP e pelo Ministério da Educação (MEC); jornada de trabalho; e número de SRM em funcionamento e aguardando profissional para atribuição.

Alguns dos dados disponibilizados foram conferidos e comparados com os dos Censos Escolares (2008 a 2014), havendo, ainda, a consulta em outros *sites* de órgãos censitários oficiais¹¹.

O uso das respostas derivadas da aplicação desse instrumento é entendido como mais um recurso que contribuiu para a aquisição de dados estatísticos na aferição dos objetivos da pesquisa (MANZATO, 2011). Com as informações extraídas, formularam-se tabulações, cujas análises permitem contextualizar a história recente da política de educação do município, em

¹¹ Ministério da Educação; Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; Prefeitura Municipal de Franca/SP.

que a educação especial se integra¹², fato descrito no Capítulo 4 deste trabalho.

Entrevista semiestruturada

Para a aplicação do instrumento de pesquisa, contou-se com a participação da Gestora de Educação Especial¹³ e de cinco professoras especializadas das SRM¹⁴. Sobre essas últimas, seguem algumas informações a respeito de sua formação acadêmica, bem como experiências profissionais:

- **Ivete:** professora regente da SRM “A”, possui 30 anos de atuação no magistério, todos dedicados à educação de alunos com deficiência visual em salas do apoio, sendo seis anos exclusivos na SRM de Franca/SP; é pós-graduada pela Universidade do Estado de São Paulo “Júlio Mesquita” (Unesp), na área de atendimento educacional especializado; já foi orientadora de trabalhos de graduação pela Universidade de Franca (Unifran); é uma profissional com cegueira congênita;
- **Márcia:** professora regente da SRM “B”, é graduada em fonoaudiologia, pedagogia, com duas especializações na área da educação especial e surdez pela Unesp e pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); trabalhou na área educacional da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaie) e em consultório fonoaudiológico; tem experiência de 20 anos de atividade no magistério em classes especiais do Estado de São Paulo; há 15 anos atua em SRM destinada, exclusivamente, ao atendimento educacional especializado de alunos surdos ou com baixa audição¹⁵; também é professora da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos cursos de licenciatura da Unifran;
- **Luiza:** foi uma das primeiras professoras designadas para atuar, em 2008, no programa de implantação das SRM em Franca/SP; possui graduação em pedagogia

¹² Optou-se pela coleta de dados gerais da política de educação, a partir do ano de implementação do Programa das SRM em Franca/SP, para coadunar com o objeto de análise desta pesquisa. Informações anteriores a esse momento foram adquiridas por meio de trabalhos acadêmicos sobre o município (PIMENTA, 2009; VITTA, 2011; GIMENES, 2012).

¹³ A aplicação da entrevista semiestruturada, com essa profissional, ocorreu em novembro de 2014.

¹⁴ As entrevistas semiestruturadas desenvolvidas com as professoras Luiza, Márcia e Ivete ocorreram no mês de outubro de 2015; já com as professoras Carol e Renata, no mês de novembro, do mesmo ano. Em conformidade com o Comitê de Ética da Feusp, os nomes das participantes utilizados na pesquisa foram fictícios.

¹⁵ Terminologia adotada pelo município referindo-se aos alunos com perda auditiva não acentuada, o que possibilita aquisição da linguagem oral.

e especialização na área de atendimento educacional especializado (pela Unesp), tecnologia assistiva (pela Unifran) e educação inclusiva (pela Universidade Federal do Semiárido, na modalidade à distância); ao longo de 28 anos de magistério, atuou em classes comuns na coordenação pedagógica do município de Restinga/SP e na supervisão pedagógica em escolas especializadas; é, atualmente, professora da SRM “C”;

- **Carol:** tem experiência de oito anos lecionando na educação básica em diferentes cidades da região de Franca/SP (Pedregulho/SP, Restinga/SP, etc.); há quatro anos atua como professora na SRM “D”; graduada em pedagogia e em história, possui especialização em atendimento educacional especializado pela Unesp;
- **Renata:** graduada em biologia e pedagogia, trabalhou dez anos como professora nas disciplinas de biologia, química e matemática e seis anos nas séries iniciais do ensino fundamental; possui pós-graduação em atendimento educacional especializado pela Unesp; atua na SRM “E” desde 2012.

A aplicação de entrevistas semiestruturadas corrobora com a opção metodológica qualitativa, pela ocorrência de diálogos mais livres e espontâneos, priorizando o tema principal a ser estudado, uma vez que favorece a aproximação entre a pesquisadora e as profissionais que se dispuseram a colaborar com a realização da pesquisa (MANZINI, 2003).

Sobre isso, nas palavras de Manzini (2003, p. 2):

[...] a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista [...] Esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Tal cooperação, contudo, não exime a responsabilidade na elaboração dos roteiros empregados nas entrevistas, com linguagem, sequência e forma adequadas (MANZINI, 2003). Para o aprimoramento da formulação de um roteiro que atendesse a esses requisitos, ocorreu uma aplicação teste com uma professora de SRM de Franca/SP¹⁶, que iria se afastar de suas atividades por questões de saúde e, portanto, não seria sujeito da referida pesquisa. Como saldo dessa ação resultaram indicativos para ajustes no roteiro.

¹⁶ Aplicação de pré-teste realizada em agosto de 2015.

A versão final do roteiro da entrevista semiestruturada, aplicado com as professoras das SRM do município de Franca/SP (APÊNDICE C), privilegiou perguntas a respeito de três grandes blocos: 1) formação e experiência profissional – informações que já foram usadas para apresentar as participantes; 2) modo de organização no trabalho dentro das SRM, bem como as concepções pedagógicas, materiais e conteúdos utilizados nas atividades diárias; e 3) compreensão sobre inclusão escolar e sua relação com o currículo.

Ainda, foi formulado um segundo roteiro de entrevista semiestruturada, esse aplicado com a Gestora de Educação Especial (APÊNDICE D), a fim de adquirir informações adicionais (que fugiram do escopo do questionário) sobre a história da educação especial no município de Franca/SP, com destaque para o processo de implantação das SRM e para os referenciais legislativos e curriculares, transmitidos ou desenvolvidos nas atividades de formação continuada para as professoras dessas salas.

Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e revisadas, em conformidade com as orientações de Manzini (2003). Desse modo, foi disponibilizada, em momento anterior, a “Carta de informação e livre consentimento esclarecido” (APÊNDICE E), de acordo com o regimento do Comitê de Ética da Feusp, informando as responsabilidades éticas da pesquisadora, dentre elas: a manutenção do anonimato das profissionais entrevistadas e pessoas citadas no decorrer dos diálogos, por meio de substituição por nomes fictícios diversos; a possibilidade de declínio da pesquisa em quaisquer de suas fases; e o compromisso com a devolutiva do trabalho.

Nesse sentido, cabe a anotação de que a professora Ivete trabalhava, desde 2012, junto com outra profissional, Joana. Contratada pela Prefeitura de Franca/SP com o cargo de “auxiliar de sala especializada”, tem graduação em pedagogia e especialização em deficiência visual e não aceitou participar da pesquisa enquanto entrevistada. Porém, colaborou com outros procedimentos metodológicos, como na observação *in loco* e, neste trabalho, quando se mencionam falas e atitudes de Joana, foi em concordância com sua ciência quanto ao estabelecido no já mencionado Código de Ética da Feusp.

Após a realização das entrevistas, foi entregue uma cópia com as respostas às profissionais envolvidas, para que legitimassem as informações declaradas, além de poderem promover alterações textuais (correções, inclusões ou exclusões). Sabendo que uma das entrevistadas tem deficiência visual congênita, disponibilizou-se a ela o questionário integral,

gravado em arquivo de áudio e cópia em CD-ROM¹⁷. Nenhuma das profissionais realizou alterações depois dessa leitura individual.

As informações, compiladas por meio desses instrumentos reunidos, foram aplicadas na composição do Capítulo 5, auxiliando nas análises e cumprindo os objetivos específicos 3 e 4 desta pesquisa.

Observação *in loco* das SRM

Para apreender expressões significativas a respeito da educação, inclusão escolar e do currículo, no contexto das SRM, a observação *in loco* da atuação das professoras especializadas, em suas salas, foi o instrumento que, por meio da proximidade com os respectivos sujeitos e a pesquisadora, possibilitou a descrição desses aspectos.

De acordo com Ludke e André (1989, p. 45), portanto:

A observação constitui um dos principais instrumentos de coleta de dados nas abordagens qualitativas. A experiência direta é o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado assunto. O observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como complemento no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A observação permite, também, que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos e se revela de extrema utilidade na descoberta de aspectos novos de um problema. Por último, a observação permite a coleta de dados em situações em que é impossível estabelecer outras formas de levantamento ou outras formas de comunicação.

Quanto ao que se refere à minha atuação enquanto pesquisadora, a cautela no registro das informações colhidas com o apoio do instrumento foi adotada, conforme esclarecido por Erickson (1989, p. 199, tradução nossa):

[...] a participação intensa [do pesquisador] de médio ou longo prazo, em um contexto de campo; cuidado e dedicação de registro do que acontece no contexto, mediante a redação de notas de campo, e a compilação de outros tipos de documentos (por exemplo, notificações, gravações, etc.).

¹⁷ Infelizmente, não foi encontrada editora que pudesse transcrever a entrevista em Braille, em período hábil, para a leitura da respectiva profissional respondente.

Com isso, estabeleceram-se idas diárias às SRM, proporcionando a criação de vínculos de confiança da parte da pesquisadora para com as professoras e, também, para com os alunos. Todavia, a execução dessa etapa sofreu algumas intempéries ao longo do processo; como foi o caso de eventos de educação municipal que cancelaram os atendimentos aos alunos nas SRM, ausências frequentes de alunos e confluência de horário de atendimento em duas salas distintas para observação.

Ainda, assim, conseguiu-se somar, em média, cem horas de atividade de observação nos meses de setembro, outubro e novembro de 2015 (APÊNDICE F). Atente-se para o fato de que tal período, equivalente aos meses finais do segundo semestre, justificou-se pela greve dos servidores municipais de Franca/SP, que perdurou até o mês de maio de 2015; outrossim, uma atividade de formação fornecida pelo MEC inviabilizou os atendimentos em junho e agosto.

Para as visitas que compunham as observações, foi sistematizado um roteiro (APÊNDICE G), privilegiando aspectos dos objetivos desta pesquisa: características físicas da SRM; modo de organização de tempo e espaço; idade, sexo, ano escolar e agrupamentos dos alunos em atendimento nas SRM; quais materiais e conteúdos curriculares eram privilegiados; planejamento das atividades; e objetivos do trabalho no atendimento educacional especializado, desenvolvido com os alunos.

Conforme orientações de Erickson (1989), todo conteúdo produzido com auxílio desse roteiro está registrado em um caderno de campo, composto por fragmentos narrativos e citações textuais, que sempre foi revisado após a saída das SRM; essa prática permitiu inserir novas informações ou efetuar correções nos registros, a fim de produzir um material auxiliar nas análises subsequentes.

Também sucederam-se alguns registros fotográficos (APÊNDICE H) no tocante ao espaço alocado para a SRM, a equipamentos e materiais que as compõem, além de atividades realizadas pelos alunos sem identificação dos mesmos (como previsto no Código de Ética Feusp), para complementar as anotações descritivas do caderno de campo.

No contingente de mais de vinte SRM em funcionamento no ano de 2015, em Franca/SP, foram selecionadas, para contemplação deste estudo, cinco delas, que são de responsabilidade das professoras especializadas anteriormente indicadas. Quatro dessas profissionais foram recomendadas pela Gestora de Educação Especial e, quanto à quinta, após conhecer a pesquisa em andamento, a própria professora especializada titular sugeriu que o

trabalho realizado por ela fosse acompanhado.

Três salas estão alocadas em uma mesma escola da região central, mas ocupam espaços interdependentes e diferenciam-se quanto ao público atendido: uma dedica-se somente a crianças com cegueira e baixa visão; outra recebe exclusivamente alunos surdos ou com baixa audição; e a terceira acompanha crianças com as demais deficiências e TGD. As outras duas salas observadas estavam alocadas em regiões periféricas (uma na zona sul e outra na oeste) de Franca/SP; ambas priorizavam o atendimento de alunos com deficiência física, múltipla, intelectual e TGD e cuidavam dos demais alunos com cegueira, baixa visão, surdos ou com baixa audição, conforme demanda e impossibilidade de atendimento dessas especificidades nas duas primeiras salas mencionadas.

Dessa maneira, o número de salas foi considerado coerente com os objetivos ora empreendidos, agregados a outros instrumentos que igualmente corroboram, bem como com o tempo previsto para a finalização deste estudo. É importante registrar, ainda, que as narrativas e os relatos descritos, a partir das observações de campo, não são aspectos da realidade imutáveis e, sim, devem ser compreendidos como exemplos para auxiliar o debate educacional (ARRETCHE, 2001), sendo, aqui, submetidos ao crivo das percepções e das interpretações privilegiadas da pesquisadora. Por conseguinte, as informações e análises adquiridas com esse instrumento contemplam os objetivos específicos 3 e 4 desta investigação e encontram-se descritas no Capítulo 5.

REVISÃO DA LITERATURA

Diante dos objetivos da pesquisa e de técnicas metodológicas previstas para alcançá-los, a primeira etapa de produção científica envolveu a revisão da literatura, cuja prioridade baseou-se na identificação dos direcionamentos tomados por pesquisas acadêmicas que abordam, de forma complementar, os temas currículo e educação especial. Para tanto, foram elencadas palavras-chaves em torno do currículo – currículo, proposta curricular, prática curricular, adaptação curricular, adequação curricular, flexibilização curricular – e da educação especial – educação especial, educação inclusiva, inclusão escolar, atendimento educacional especializado, serviço de apoio, sala de recursos, sala de recursos multifuncionais. Considerando-se que, uma vez empregada, em cada busca, a combinação de, ao menos, duas dessas denominações de grupos distintos, estima-se, ao final, que foram sustentadas mais de 36 relações nominais.

Tais associações foram executadas nos principais bancos de dados de pesquisa acadêmica, nacional e internacional: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); Banco de Teses e Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento Profissional do Ensino Superior (Capes); e Bibliotecas de Universidades Estaduais e Federais do Brasil¹⁸. Além disso, foram pesquisadas produções acadêmicas nos anais dos principais eventos em educação, educação especial e currículo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) (2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015); Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE) (2014); Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial (CBMEE) (2011 e 2013); e Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe) (2012 e 2014).

Mediante levantamento das fontes nos referidos *sites*, após leitura de resumos, introdução, metodologia e resultados de todo material reunido, foram selecionadas duas teses; dez dissertações; e quinze artigos (APÊNDICE I).

Tendo como objeto a história da educação do município de Franca/SP e, por conseguinte, da educação especial, não foram localizadas nas fontes de pesquisa, acima mencionadas, nenhuma referência sobre a cidade. Em vista disso, houve uma pesquisa pontual

¹⁸ Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual de São Paulo “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Federal do Pará (UFPA).

nos arquivos físicos das universidades particulares da região¹⁹ e consulta ao *site Cathedra* (banco de teses e dissertações *online* da Unesp Regional Norte), em que foram identificadas três dissertações (PIMENTA, 2009; VITTA, 2011; GIMENES, 2012)²⁰.

Listadas as produções acadêmicas sobre o tema, seguindo os procedimentos explicitados, os referenciais que se mostraram relevantes para adensar a compreensão do objeto desta investigação seguem descritos em eixos temáticos²¹:

a) Currículo, cultura escolar, acesso ao conhecimento e diversidade: Silva, F. (2006a, 2011); Moreira (2011); Garcia (2011).

Os ensaios acadêmicos de Moreira (2011) e Garcia (2011) contribuem para a compreensão dos estudos curriculares no cenário brasileiro, expondo a emergência desse campo de pesquisa no país, após sua consolidação na Europa e nos Estados Unidos, na década de 60. Os apontamentos desses pesquisadores são movidos por reflexões quanto ao papel do currículo para uma educação de qualidade a todos, valorizando o conhecimento como mecanismo de empoderamento. Ambos, também, propõem pensar o currículo a partir de uma reflexão crítica dos mecanismos de seleção dos conteúdos e da organização dos mesmos na escola.

Nesse sentido, a definição de cultura escolar, utilizada por Silva, F. (2006a, 2011) contribui com esse campo teórico: “Cultura escolar configura o processo no qual o currículo se desenvolve, estabelecendo critérios de regulação que ocorrem por meio de categorias [tempo e espaço] que constroem certo tipo de escola e de ações no interior dela” (SILVA, F., 2011, p. 23). No entanto, para a autora, o olhar sobre essa cultura, deve principiar aspectos que tangem à valorização da diversidade.

b) Adaptação, adequação e flexibilização em documentos curriculares: Buytendorp (2006); Xavier (2008); Mesquita (2010); Miotto (2010); Sebastian Heredero (2010); Valadão

¹⁹ Universidade de Franca (Unifran), o Centro Universitário Municipal de Franca/SP.

²⁰ Esses trabalhos contribuíram para incrementar a descrição da organização da educação escolar de Franca/SP, presente no Capítulo 3.

²¹ O artigo publicado nos Anais da Anped 2015, por Baptista e Haas (2015), foi um referencial encontrado posteriormente, o qual organiza e caracteriza alguns desses trabalhos de maneira semelhante. Isso evidencia, mais uma vez, a relevância do tema proposto, ao relacionar currículo e educação especial, além da necessidade de ampliação do mesmo, como constata o referido artigo.

(2010); Fonseca (2011); Leite e Oliveira (2011); Lobo (2011); Silva, F. (2012); Cenci e Damiani (2013).

Com o compilado desses estudos, percebe-se que os pesquisadores não apresentam uma distinção clara aos termos “adaptação”, “adequação” e “flexibilização”(BAPTISTA; HAAS, 2015): todos mencionam os PCN-AC (BRASIL, 1999a) como o documento primeiro que associou o direito à educação das pessoas com deficiência, TGD e AH/SD, a uma prescrição de estratégias curriculares; e alguns evidenciam a sua influência em documentos que fundamentam a prática escolar, seja em planos de aula (LEITE; OLIVEIRA, 2010; FONSECA, 2011) ou nos projetos políticos-pedagógicos (XAVIER, 2008; MIOTTO, 2010; LOBO, 2011).

Outras análises também se destacam: Mesquita (2010) faz uma crítica à terminologia mais comumente utilizada para “adaptação”, por compreender que a mesma parte do pressuposto de que o currículo comum irá sofrer alterações; e Buytendorp (2006) e Silva, F. (2012) evidenciam que, nos documentos curriculares nacionais, mesmo com a presença dessas terminologias, há o predomínio de uma compreensão homogênea do currículo, oriunda da tradição escolar iluminista, o que, para os sujeitos com matrícula também na educação especial, pode significar empobrecimento de práticas e conhecimentos.

Em contrapartida, Sebastian Heredero (2010) compreende que as adaptações são necessárias para respeitar a individualidade e as necessidades do aluno, além de constituírem ações que devam ser acionadas com ajustes em toda a escola – mesma referência utilizada no trabalho de Cenci e Damiani (2013); e Valadão (2010) exemplifica, a partir de referenciais internacionais, uma política curricular que integra mecanismos adaptativos via organização de planejamentos individualizados.

c) Currículo e conhecimento, educação especial e atendimento educacional especializado: Antunes (2008); Barreto e Goulart (2008); Melo (2008); Barbosa (2011); Delevati (2011); Effgen (2011); Lunardi-Mendes, Silva e Pletsch (2011); Vieira (2012); Porto et al. (2013); Rebelo (2013); Tartuci et al. (2013); Lunardi-Mendes e Silva (2014).

Neste eixo temático, os autores, ao relacionarem currículo, educação especial ou atendimento educacional especializado, tecem suas análises mediadas por sua vivência e pelas

relações criadas no cotidiano escolar. Logo, é possível reconhecer que as pesquisas acadêmicas contribuem “[...] para a escola repensar-se [...] fornecendo pistas importantes para o processo de formação continuada docente e para o modo de compreender currículo na escola, considerando-o como uma teia de relações em movimento, que se faz e se refaz na prática cotidiana” (BAPTISTA; HAAS, 2015, p. 13).

Por conseguinte, as opções metodológicas adotadas pelos pesquisadores mantinham aproximação direta com os sujeitos da escola; eram elas: a pesquisa-ação (EFFGEN, 2011; VIEIRA, 2012); aplicação de entrevistas (ANTUNES, 2008; BARBOSA, 2011; PORTO et al., 2013); e observação participante (BARRETO; GOULART, 2008; MELO, 2008; DELEVATI, 2011; TARTUCI et al., 2013). Observe-se que apenas três trabalhos têm descrições estritamente relacionadas à análise documental da legislação e de outras pesquisas acadêmicas finalizadas (LUNARDI-MENDES; SILVA; PLETSCHE, 2011; REBELO, 2013; LUNARDI-MENDES; SILVA, 2014).

As principais associações da educação dos sujeitos com deficiência, TGD e AH/SD com o currículo referem-se a: incidência de um currículo com reducionismo de conteúdos, a partir das expectativas limitadas a respeito da deficiência do aluno (ANTUNES, 2008; BARRETO; GOULART, 2008; MELO, 2008; BARBOSA, 2011; PORTO et al., 2013); necessidade de viabilizar estratégias que possibilitem, realmente, o acesso ao currículo (DELEVATI, 2011; REBELO, 2013); e ao não questionamento sobre quais deveriam ser os conhecimentos ensinados, sendo esse um anseio iminente para a promoção de uma educação inclusiva (LUNARDI-MENDES, SILVA; PLETSCHE, 2011; VIEIRA, 2012; TARTUCI et al., 2013; LUNARDI-MENDES; SILVA, 2014).

Ainda, desse referencial, sete autores têm como objeto de trabalho as SRM (BARRETO; GOULART, 2008; BARBOSA, 2011; DELEVATI, 2011; EFFGEN, 2011; LUNARDI-MENDES, SILVA, PLETSCHE, 2011; VIEIRA, 2012; TARTUCI et al., 2013).

Enfim, compreendendo que as pesquisas relacionadas anteriormente oferecem contribuições sólidas para discutir currículo, atendimento educacional especializado e educação inclusiva, o detalhamento de cada uma delas será apresentado no decorrer dos próximos capítulos. Dessa forma, pretende-se que, em consonância com os temas designados, aspectos como as semelhanças e diferenças entre os trabalhos, os resultados e as constatações elencados por elas, fortaleçam as opções teóricas, descrições políticas e pedagógicas, bem como as análises de campo desta pesquisa.

1 O CURRÍCULO NO DEBATE DA EDUCAÇÃO PARA TODOS

“A árvore não dá frutos. É xingada de estéril. Quem examina o solo?” (BERTOLD BRECHT, 1956, s/p)

Este capítulo inicia-se com a descrição da perspectiva teórica do currículo, fundamentada em autores da teoria crítica e em outros que se dedicam a refletir sobre quais processos educativos o currículo é estabelecido. Partindo-se dos desdobramentos defendidos por alguns teóricos, são feitas relações com o debate da educação para todos, dialogando-se com a polarização entre igualdade e diversidade, que, na educação especial, perpassa o direito de acesso a um currículo comum e a aspectos de diferenciação aplicados às terminologias, como flexibilização, adaptação e adequação.

1.1 Contribuições da teoria do currículo

De acordo com Goodson (2000), o termo *curriculum* é derivado da palavra latina *currere*, que significa correr, curso ou carro de corrida. Aplicando esse termo como metáfora para o que acontece na área educacional, essa “corrida” que se estabelece não tem “uma linha de chegada”, mas um enfrentamento constante que envolve diferentes sujeitos, conhecimentos e atitudes.

Esse mesmo autor, inicialmente, explora o currículo enquanto prescrição; ou seja, algo que existe segundo uma base de componentes definidos no curso de estudos, “[...] socialmente construídas para o uso nas escolas” (GOODSON, 2000, p. 71). Corresponde a programas e diretrizes oficiais, projetos, planos de aula, roteiros de matérias, etc. Mas, não se pode perder de vista, que “[...] o currículo escrito fixa frequentemente os parâmetros importantes para a prática da sala de aula (nem sempre, nem em todas as ocasiões, nem em todas as salas de aula, mas *frequentemente*)” (GOODSON, 2000, p. 21, grifo do autor).

Ainda, segundo outro autor: “[...] em todo sistema educativo existe algum tipo de prescrição, são os aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular servindo como ponto de partida para a elaboração de materiais, controle de sistema” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 105).

Ao mesmo tempo, nem todos os elementos curriculares são planejados e materiais:

[...] pois os efeitos produzidos nos alunos por um tratamento pedagógico ou currículo planejado e suas consequências são tão reais e efetivos quando podem ser os efeitos provenientes das experiências vividas na realidade da escola sem tê-las planejado, às vezes nem sequer ser conscientes de sua existência. É o que se conhece como currículo oculto. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.43)

De outra feita, as propostas educativas, no currículo oculto, por não serem tão frequentemente percebidas, ficam sublimadas entre o prescrito e o real, correspondendo a atitudes e valores transmitidos, de modo mais translúcido (GIMENO SACRISTÁN, 2000). Corresponde, por exemplo, “[...] rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Na análise do cotidiano escolar proposta pelo antropólogo Noblit (1995), tal vertente também encontra-se exemplificada. O pesquisador acompanha a dinâmica de uma sala de aula, a partir da metodologia etnográfica, e caracteriza o ensino de uma professora americana de educação básica como detentora de poder (poderosa), com muita responsabilidade e autoridade moral, sendo, por isso, amada pela relação de carinho e afeto que mantém com seus alunos. O poder agregado à sua ação está relacionado ao conhecimento. Em suas reflexões, o estudioso conclui: “Não é possível exercer o poder sem conhecimento, é impossível o conhecimento não engendrar o poder” (NOBLIT, 1995, p. 123).

O autor verifica, também, que a professora desenvolve seu poder naturalmente, tendo em vista que assume a responsabilidade pela educação das crianças, centralizando o ensino em sua ação como professora; respectiva postura está intrínseca em considerar as crianças não como adultos em miniatura e/ou como sujeitos iguais numa relação democrática, mas como indivíduos que são apenas seres humanos que precisam de orientação e socialização (NOBLIT, 1995).

A professora com tal responsabilidade sob o conteúdo transportava isso para as atividades diárias: eram constantes os elogios seguidos de sorrisos às respostas corretas ou aos esforços das crianças: “Ela não atribuía o conhecimento deles a si mesma, mas às crianças [...]” (NOBLIT, 1995, p. 126); havia, ainda, a presença de um senso humanitário ao se

responsabilizar por um erro comum dos alunos²²; o uso de materiais complementares e estratégias de aprendizagem coletiva; e o rodízio, entre as crianças, de responsabilidade para realizar algumas ações cotidianas, como ler o calendário, distribuir livros, lápis, papel ou apagar a lousa, entre outras. Ou seja, o autor conseguiu apreender as nuances de valores da professora, contidas em sua prática escolar, que não se faziam nítidas do ponto de vista planejado, mas sim, implícitas em atitudes – como anteriormente mencionado por outros autores (GIMENO SACRISTÁN, 200; MOREIRA; CANDAU, 2007).

Cabe, pois, ser importante sinalizar a diferenciação (difusa de ser apreendida) entre o prescrito e o oculto, em que é possível perceber as incongruências das práticas educacionais: “[...] o significado da escolaridade para os alunos, o dos conteúdos reais, não pode ser separado do contexto em que eles aprendem” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 135).

Retomando o desvelamento das compreensões sobre o currículo, lançando mão de outra metáfora, Pacheco, J. A. (2005, p. 35) expõe que

Tanto o futebol, como o currículo, dependem dos contextos em que se situam e das pessoas que neles intervêm. Para lá das intenções, existem os interesses e as forças que se movem à sua volta. Quer dizer: o currículo é uma interseção de práticas diversas, funcionando como um sistema no qual se integram vários subsistemas. E responder: “O que é currículo?” é algo que nos levará à identificação dos contextos, atores e intenções.

No entanto, em meio a esse “jogo” de interações, outro fator deve estar em evidência, a fim de ampliar a coerência investigativa em educação: a compreensão do currículo como processo. Ressalte-se que essa expressão, exposta por Gimeno Sacristán (2000), caracteriza o currículo a partir de alterações nos diferentes meios em que o currículo é organizado – no plano real e oculto – e, por conseguinte, passa a adquirir significado. São, então, definidos cinco contextos, em que as mudanças educacionais se articulariam/interagem de modo cíclico; a saber:

- Compêndio de conteúdos realizado via decisões políticas e administrativas – currículo prescrito e regulamentado/regulado;
- Práticas de desenvolvimento, modelos em materiais didáticos, guias didáticos, etc. – currículo planejado para professores e alunos (ou currículo apresentado aos

²² “Ah, é, ontem e devo ter soletrado mal a palavra ‘lagarta’, pois todos vocês a erraram em suas tarefas”: fala da professora” (NOBLIT, 1995, p. 126).

professores);

- Práticas organizativas, que sejam planejamentos ou planos que as escolas fazem – o currículo organizado na escola (ou currículo moldado pelos professores);
- Reelaboração na prática, visando à transformação no pensamento e no plano de aula dos professores em tarefas de aprendizagem, compondo a experiência educativa – currículo em ação (ou currículo realizado);
- Práticas de controle internas e externas, que ocorrem em exames ou avaliações – currículo avaliado (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

Além disso, prosseguindo com o estudioso, é no intermeio da concepção do currículo organizado e do currículo em ação, que se estabelece a apropriação do conteúdo real da prática educativa, uma vez que “[...] o saber e a cultura adquirem sentido na interação e no trabalho cotidiano” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 138).

Toda essa compreensão estrutural da organização do currículo colabora para superar uma concepção burocratizada, cujas intenções de gestão curricular estariam dispostas em uma escala hierárquica. Portanto, é um conceito que se distancia da ótica técnica e tradicional que reduz o currículo, estritamente, às mudanças de modelos curriculares engessados²³, permitindo percebê-lo como o resultado das relações, afinal: “[...] o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os que por sua vez, regularão a *prática didática que se desenvolve* durante a escolaridade” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 17, grifo nosso).

Nesse sentido, as diferentes formas de manifestações ou representações pedagógicas do projeto pedagógico e dos conteúdos de ensino (tais como: documentos legais, guias didáticos, recursos tecnológicos, livros-textos, planos de aula, tarefas de aprendizagem, exames, avaliações, etc.) são escolhas, etapas que deveriam ser interativas, conectadas com exercícios de autonomia pelos profissionais da educação e, portanto, também itens do currículo a serem analisados (MOREIRA, 2011; GIMENO SACRISTÁN, 2010).

Complementariamente, Lopes (2008, p. 38) apresenta o conceito de política

²³ “O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica [...] a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica propostas por Taylor” (SILVA, T., 1999, p. 23); e “O currículo tradicional era simplesmente tomado como dado e, portanto, como implicitamente aceitável” (SILVA, T., 1999, p. 65), construído e defendido segundo as (supostas) necessidades da vida adulta, ou seja, com uma compreensão de vida social (tão somente) para o trabalho, a escolarização era fundamentada pelo tecnicismo e estaria subsidiada por metas e objetivos que deveriam ser eficientes (SILVA, T., 1999).

curricular²⁴, que, igualmente, contribui para subverter a ideia de um currículo inegociável e rígido:

Na medida em que são múltiplos os produtores de textos e discursos – governos, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais os mais diversos e suas interpenetrações –, com poderes assimétricos, são múltiplos os sentidos e significados em disputa. Tal concepção se confronta com a ideia de política de currículo como um pacote “lançado de cima para baixo” nas escolas, determinado pelos governos, cabendo às escolas apenas implementar ou resistir a esse pacote. Igualmente se confronta com a distinção entre política e prática como duas instâncias nas quais estão polarizadas a dominação e a resistência, a ação e a reação. A desconstrução desses binarismos não implica a produção de um terceiro termo que expresse a síntese ou solucione a crise estabelecida pelos termos antecedentes. Tem-se outra forma de compreender a política que incorpora os sentidos da prática e, dessa forma, concebe as interpenetrações e mesclas entre dominação e resistência, bem como as ambivalências nos discursos. A política curricular é, assim, uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares.

É, ainda, uma constituição do conhecimento escolar, construído “[...] simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas)” (LOPES, 2002, p. 36). Em outras palavras: política curricular envolve intenções de projetos; porém, apenas adquire forma nos contextos de cada escola, de cada sala de aula (MOREIRA, 2011). E esse é, portanto, um aporte central de pesquisas sobre o currículo.

No que se refere à escola, Silva, F. (2006a) contribui na descrição do currículo enquanto forte articulador de uma cultura escolar com tempo, espaço, manuais e práticas específicas, visto que ela “[...] sempre seguiu as tendências das exigências e das demandas sociais, respondeu aos padrões, aos valores e às propostas da cultura moderna (via ações locais, no interior de cada escola)” (SILVA, F., 2006a, p. 29). Ampliar saberes e dados, tentando encontrar novos significados aos elementos que compõem essa cultura, é o que a autora propõe.

A autora utiliza-se da abordagem cultural de Forquin (1993), no qual ao teorizar sobre o currículo, organiza estruturalmente o conceito a partir de reflexões quanto às dimensões e implicações da escolarização na sociedade atual, utilizando referenciais baseados em pesquisadores da região da Grã-Bretanha.

²⁴ Subsidiada pela teoria de política educacional de Stephen Ball (1994).

Logo, Forquin (1993, p. 12) explora que o currículo se manifesta em ações que versam sobre a estruturação, legitimação e transmissão de conteúdos de cunho cognitivo, simbólico e cultural, apresentando mecanismos próprios de seleção²⁵: “[...] essencialmente um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, contribuindo ao longo das gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos exclusivo” (FORQUIN, 1993, p. 12). Por esses apontamentos, então, o autor prossegue considerando que:

- O currículo apresenta uma seleção de conteúdos culturais que representa uma parte ínfima da cultura coletiva de uma sociedade, marcada pela diversidade advinda, por exemplo, da História, Geografia e da “memória individual” de seus representantes. Tais escolhas resultam de “operações de poder” (SILVA, T., 1999, p. 16), “relações de força simbólica”, conflitos de interpretação, etc. (FORQUIN, 1993, p. 14).
- Concomitantemente, a educação escolar propõe-se a reorganizar e reestruturar os saberes e materiais culturais, ou seja, realizar uma “transposição didática” (FORQUIN, 1993, p. 16) também passível de seleção quanto à forma de ensino dos respectivos conteúdos. Desse processo, advém a defesa da funcionalidade curricular, isto é, a compreensão de que se deva estabelecer transmissão cultural, dada a necessidade humana de permanência (ou não) de um modo de vida, de conhecimentos e saberes, a fim de que se efetivem no presente (e talvez num futuro); e
- Estas seleções, por conseguinte, fazem correlação direta “[...] às doutrinas pedagógicas ou aos problemas de política educativa [...]” (FORQUIN, 1993, p. 26), inferindo valores na vida política, social e cultural do indivíduo em contato com a proposta curricular formal adotada pela política de educação; apresenta, pois, como objeto final, a formação cultural do estudante desde os valores e as atribuições validadas pela sociedade no respectivo momento histórico.

Em meio a esses princípios fundamentais para a teorização de currículo, conforme Forquin (1993), cabe elucidar a nítida relação entre eles, pela qual se executa o fio condutor denominado “educação”. Assim, “O que ensinar?”, “Como ensinar?” e “Para que ensinar?” são as questões que correspondem a cada um dos itens anteriormente descritos e que integram

²⁵ “[...] um produto de uma seleção no interior da cultura de uma sociedade” (FORQUIN, 1993, p. 25 *cit.* LAWTON, 1975)

os estudos em torno do currículo.

Suas dimensões específicas na organização da instituição de ensino, via ação de seus sujeitos, profissionais integradores, por sua vez, para esse autor denomina-se “cultura da escola”:

[...] a escola é também um ‘mundo social’, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, e seu regime próprio de produção e gestão de símbolos. (FORQUIN, 1993, p. 167)

Há, também, a interpretação do historiador Julia (2001, p. 10, grifo do autor), que conceitua a cultura escolar como

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão de conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas [...]

E complementa, considerando que esse conjunto de normas e práticas apenas se organiza pela existência de um corpo docente que se vale de dispositivos pedagógicos, os quais, por sua vez, integram o currículo (JULIA, 2001). Ademais, ressalta a necessidade de atentar-se ao funcionamento interno da escola, delegando maior interesse de estudo sobre os trabalhos escolares, que evidenciam escolhas pessoais e profissionais de seus formuladores – os professores – que colocarão em questão aspectos influentes de sua formação, herdados da sociedade de exclusão em que foram formados (ou não) (JULIA, 2001). No âmbito acadêmico, há certa diferença semântica do que seria “cultura da escola” (FORQUIN, 1993) ou “cultura escolar” (JULIA, 2001). O que Silva, F. (2006b), porém, afirma é que, independentemente do termo utilizado e das vertentes científicas dos autores em cada compreensão teórica, ambas compreendem que

[...] a escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e

nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não. (SILVA, F., 2006b, p. 206)

Com o conhecimento das práticas escolas, as pesquisas evidenciam processos, normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento, caracterizam a escola como um espaço que não é monolítico, estático, nem repetível (SILVA, F., 2006a; GARCIA, 2011). E, independente do referencial adotado na tentativa de caracterizar esse espaço, os objetivos dos trabalhos escolares (no interior da escola) deveriam almejar o melhor, o justo, o poderoso, o de valor, o que se tem de direito, a igualdade e qualidade na educação (GARCIA, 2011).

Prosseguindo na relação educação e cultura, retomando Forquin (1993), este descreve como principal responsabilidade do processo educativo transmitir e perpetuar a experiência humana considerada cultura. Para o autor, “[...] a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação que a cultura se transmite e se perpetra” (FORQUIN, 1993, p. 14), explorando a necessidade de estabelecer aspectos comuns do ensino:

[...] não pode ignorar os aspectos contextuais da cultura (o fato de que o ensino dirige-se a tal público, em tal país, em tal época), mas ela deve sempre também se esforçar para pôr ênfase no que há de mais geral, de mais constante, de mais incontestável. (FORQUIN, 1993, p. 143)

A seleção dos conhecimentos se faz presente e, então, pesquisar currículo também pressupõe “[...] saber qual conhecimento deve ser ensinado” (SILVA, T., 1999, p. 14), que, segundo a abordagem crítica, “[...] não consiste em saber qual conhecimento é verdadeiro ou falso, mas saber o que conta como conhecimento” (SILVA, T., 1999, p. 67). Por sua vez, pode-se recorrer a análises explicativas, à natureza humana, da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade (SILVA, T., 1999).

Moreira (2011) apresenta o conceito de currículo articulando práticas escolares às políticas educacionais em seus contextos históricos, questionando o “por que” das atuais formas de organização do conhecimento escolar e reconhecendo o currículo como causador de disputa, vinculado a interesses e poder. Nas palavras desse autor:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em

relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. (MOREIRA, 2011, p. 7-8)

Essa concepção teórica tem forte influência, por exemplo, de Pierre Bourdieu (década de 80), que concebe como principal papel da escola a produção e reprodução das condições institucionais, culturais e sociais (MOREIRA, 2011; SILVA, F., 2006b). No entanto, é necessário considerar essa afirmação com cautela, tendo em vista que a escola

[...] não é simples reprodutora, tão pouco refratária a mudanças, pois ela tem sua própria identidade construída entre o que escutam, o que leem, o que já sabem e acreditam ideologicamente os indivíduos [no interior da escola e que fazem parte de seu funcionamento]. (SILVA, F., 2006a, p. 206)

Essa proposição possui traços de conformidade com a perspectiva de promover acesso ao “conhecimento poderoso” dentro da escola (YOUNG, 2007). Esse conceito, descrito pelo sociólogo inglês, desde uma vertente crítica sobre educação, refere-se ao potencial da escola em fornecer explicitações confiáveis ou novas de pensar, compreender e agir a respeito do mundo – indicando a necessidade de superar a concepção indiscriminada de educação como “transmissão de conhecimento” (YOUNG, 2007).

Ainda segundo mencionado autor, os profissionais da escola, ao se perguntarem “Para que serve a escola?”, devem se posicionar a favor de organizações curriculares que privilegiem aos alunos adquirir conhecimento poderoso, fazendo-os capazes de adquirir conceitos e conhecimentos para além de suas circunstâncias locais e particulares (YOUNG, 2007).

A ideia de que a escola é primordialmente um agente de transmissão cultural ou de conhecimento nos leva à pergunta “Que conhecimento?” e, em particular, questionar que tipo de conhecimento é responsabilidade da escola transmitir. Sendo aceito que as escolas têm esse papel, fica implícito que os tipos de conhecimento são diferenciados. Em outras palavras, para fins educacionais, alguns tipos de conhecimento são mais valiosos que outros, e as diferenças formam a base para a diferenciação entre conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não-escolar. Existe algo no conhecimento escolar ou curricular que possibilita a aquisição de alguns tipos de conhecimentos. Portanto, *minha resposta à pergunta “Para que servem as escolas?” é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido*

em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho.
(YOUNG, 2007, p. 1294, grifo nosso)

Caminhando ainda com referido autor, ele rejeita o entendimento de conhecimento fundamentado no contexto de vida de seus alunos, no sentido de que “Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição” (YOUNG, 2007, p. 1297) e, por conseguinte, defende a superação de um currículo que privilegia o uso de instrumentos e resultados imediatistas; o que propõe, assim, é o acesso ao conhecimento, principalmente, “aos menos favorecidos” (YOUNG, 2007, p. 1297).

O autor também sustenta uma proposta curricular valorizando as disciplinas, em que se apresentem os conceitos específicos ao conhecimento científico e humano, superando a perspectiva estreita da realidade cotidiana a que estão submetidos os alunos. No entanto, as ações destes não são de todo ignoradas, pois aos profissionais de educação cabe “[...] ajudar o estudante a administrar o relacionamento entre os conceitos das diferentes disciplinas que constituem o currículo e seus referentes em sua vida” (YOUNG, 2011, p. 616). Reafirma as disciplinas como um meio de garantir a disseminação do conhecimento especializado que, em seu entendimento, confere à função das escolas (YOUNG, 2007). E, assim, enfatiza:

À medida que as sociedades foram se tornando mais complexas e mais diferenciadas, desenvolveram-se instituições especializadas – escolas, faculdades e, claro, universidades. Assim, embora permaneça uma atividade prática, a educação se tornou cada vez mais especializada. Os currículos são a forma desse conhecimento educacional especializado e costumam definir o tipo de educação recebida pelas pessoas. Precisamos entender os currículos como formas de conhecimento especializado para podermos desenvolver currículos melhores e ampliar as oportunidades de aprendizado. (YOUNG, 2014, p. 197)

Em meio a essa concepção especializada de currículo, todo conhecimento “[...] é uma construção social, mas o que a sociedade faz é legitimar certos conhecimentos como verdadeiros e confiáveis e considerar outros como ideologicamente inclinados ou ligados a interesses específicos” (YOUNG, 2014, p. 1115), pela seleção histórica e dominante de saberes escolares produzidos por especialistas do conhecimento – História, Geografia, Biologia, etc. (YOUNG, 2014). O corpo docente, então, não pode ser eximido da responsabilidade por legitimar (ou não) aquilo que deve ser ensinado dentro desse contexto:

Os professores não podem escapar do elemento instrucional do seu papel. Os pais enviam seus filhos para a escola esperando que eles adquiram o conhecimento especializado que eles não têm acesso em casa [...] Através de uma pedagogia adequada, que envolve o comprometimento do aluno, o conhecimento pode ter consequências opostas – pode liberar o aluno para ter novos pensamentos e ter até mesmo o pensamento “ainda não pensado”. [...] os estudos de currículo devem partir não do aluno como aprendiz, mas do direito do aluno ou do seu acesso ao conhecimento. (YOUNG, 2011, p. 17)

Desse modo, a cidadania e as expectativas emancipatórias educacionais estariam associadas à expansão e à progressão da escolaridade e, principalmente, à oportunidade de as escolas oferecerem aos alunos o conhecimento congregado nas especializações das disciplinas, ao qual eles, raramente, têm acesso em casa (YOUNG, 2011). Para deixar de negligenciar o acesso ao currículo “poderoso”, o trabalho pedagógico deve, constantemente, refletir e questionar, em âmbito social, cultural, educacional:

O que há de poderoso no conhecimento que é característico dos currículos das escolas de elite? Por que, às vezes, os professores se assustam com a ideia do conhecimento e acham que devem resistir a ele, como algo inevitavelmente opressivo e não como algo libertador que deve ser encorajado? O que há de poderoso nesse “conhecimento poderoso”? (YOUNG, 2014, p. 201)

Alguns questionamentos de Gimeno Sacristán (2000, p. 503), envolvendo o saber escolar e as práticas educacionais, têm aproximação com a abordagem anterior:

Que objetivos, no nível de que se trate, o ensino deve perseguir?
 O que ensinar, ou que valores, atitudes e conhecimentos estão implicados nos objetivos?
 Quem está autorizado a participar nas decisões do conteúdo da escolaridade?
 Por que ensinar o que se ensina, deixando de lado muitas outras coisas?
 Todos esses objetivos devem ser para todos os alunos/as ou somente para alguns deles?
 Quem tem melhor acesso às formas legítimas de conhecimento?
 Esses conhecimentos servem a quais interesses?
 Como se transmite a cultura escolar nas aulas e como deveria se fazer? [...]
 Com que recursos metodológicos, ou com que materiais ensinar?
 Que organização de grupos, professores/as, tempo e espaço convém adotar?
 Quem deve definir e controlar o que é êxito e o que é fracasso no ensino?
 [...]
 Como podem se mudar as práticas escolares relacionadas com esses temas?

Na tentativa de responder tais indagações, nota-se como as características de relações de poder, imersas no conceito de currículo, se inter cruzam com os executores desses currículos no interior da escola: há pouca participação de professores na elaboração de currículos gerais; os conteúdos dos mesmos já são predeterminados; ajustes de tempo, espaço e materiais são pontuais e sempre apresentam como referencial a existência de um aluno “ideal”; avaliações externas determinam êxito e fracasso de alunos; as práticas em promoção da diversidade são pouco divulgadas, em âmbito nacional, como propostas emancipadoras, entre outras (MOREIRA, 2011).

Como bem enuncia Goodson (2000, p. 18):

“O currículo” é um conceito ilusório e multifacetado. Trata-se, num certo sentido, de um conceito “escorregadio”, na medida em que se define, redefine e negocia numa série de níveis e de arenas, sendo muito difícil identificar os seus pontos críticos. (GOODSON, 2000, p. 18)

Desse modo, é o estudo do currículo que possibilita questionar a atual organização do conhecimento na “arena escolar” e nos tantos outros níveis em que ele se organiza (GIMENO SACRISTÁN, 2000; GOODSON, 2000), a fim de indicar possibilidades de transformação ou, ao menos, a inquietação sobre a estrutura curricular educacional. A defesa de um espaço de educação que privilegie o conhecimento, junto com alterações em todos os aspectos de funcionamento (tempo, espaço, conteúdos, etc.), pode ser um entremeio para a abertura de uma escola comum, que contemple a diversidade.

1.2 Direito ao comum: o acesso ao currículo

A tensão entre a homogeneidade e a diversidade no currículo é um debate que permeia aspectos ideológicos, como já mencionado, de poder e de organização de políticas públicas para a educação. Para Burbules (2008, p. 34), essa polarização:

[...] tem sido uma característica constante de teoria e prática da educação moderna [...] que parece fundamentalmente dividido entre, por um lado, o desejo de usar a educação para tornar as pessoas mais parecidas (quer seja [...] pelo estabelecimento de critérios nacionais uniformes ao longo do currículo) – e, por outro, o desejo de atender as diferenças e diferentes

necessidades de aprender.

No que se refere à validação do currículo homogêneo, com um núcleo comum, o principal argumento de defesa caracteriza-o como um meio de garantir a igualdade de oportunidades entre os indivíduos distintos em culturas, possibilidades, expectativas, interesses e necessidades (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

Com isso, há as contribuições de Dubet (2008), sociólogo francês contemporâneo, que identifica como imprescindível definir o que a escola compulsória deve, obrigatoriamente, assegurar a todos e apresenta o conceito de “cultura comum” como uma proposta que visa a conciliar conhecimentos sociais, culturais, etc., indispensáveis a qualquer indivíduo. Logo, inserir o conceito de cultura comum supõe caracterizar a escola como uma instituição de caráter coletivo, que comporta um direito subjetivo, a educação; e, para esta se efetivar como justa, deve se organizar num espaço comum que integre todos os alunos, possibilitando misturas de grupos sociais, de território, de gêneros, etc. (DUBET, 2008).

Para o autor, mais que apenas garantir-lhes acesso a um mesmo espaço, a escola comum deve educar sob a perspectiva de que está atingindo diferentes grupos de alunos, para serem preparados aos mesmos estudos e, assim, firmar-se como uma instituição justa, no sentido de atacar um dos elementos que sustentam a desigualdade social: a desigualdade de acesso ao conhecimento difundido pela escola (DUBET, 2008).

Para responder à questão “O que é uma escola justa?”, o autor é enfático quanto à necessidade de estabelecer alterações na organização escolar, partindo de determinados pontos de vista: primar por uma cultura comum que todo cidadão deve possuir; dispor de qualificações que visam a “abrir portas” e não a legitimar desigualdades sociais; e reascender a função da escola de transmitir conhecimento e formar indivíduos, independente de suas *performances* e méritos (DUBET, 2008). Esta última ação, aliás, vincula-se, estreitamente, aos grupos que são excluídos dos sistemas escolares por diferentes situações sociais, econômicas, de gênero e, inclusive, omitidos pela deficiência²⁶.

Dubet (2008) destaca, pois, a ação do professor como o instrumento determinante sobre as regulações dos códigos e das regras implícitas à escola, bem como quanto à redução das desigualdades das *performances* dos indivíduos. Para o autor, cumpre à escola “[...]”

²⁶ O referido autor (DUBET, 2008) não menciona esse grupo de alunos; é, pois um aproximação feita pela pesquisadora.

informar [principalmente aos grupos menos favorecidos] sobre os objetivos e métodos da escola, sobre as reais expectativas do serviço de orientação, a fim de aumentar sua mobilização e seu empoderamento” (DUBET, 2008, p. 66).

Contudo, sobre essa teorização, mesmo que em defesa da igualdade de oportunidades dos sujeitos escolares, também se faz necessária atenção. Exemplificando, Apple (2008, p. 79) contrapõe esse referencial a uma crítica: “A ideia de uma “cultura comum” – com a roupagem da tradição ocidental romantizada [...] não leva em suficiente conta, portanto, a imensa heterogeneidade cultural de uma sociedade que extrai tradições culturais do mundo inteiro”. Isto é: determinar quais são os conteúdos que devem ser priorizados na educação escolar para construir um currículo comum é uma atividade que implica reconhecer os significados dados a essa seletividade; e determinar as nuances entre essa seleção e a justiça é outro aspecto que se contrapõe.

Existindo ou não tal currículo nacional há, entretanto, um sentimento crescente de que um conjunto padronizado de diretrizes e metas curriculares nacionais é indispensável para “elevar o nível” e fazer com que as escolas sejam responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso de seus alunos. É certo que há pessoas de diversas correntes educacionais e políticas defendendo níveis mais elevados, currículos mais rigorosos em âmbito nacional e um sistema unificado de avaliação. Ainda assim, precisamos sempre fazer uma pergunta: que grupo lidera tais esforços “reformistas”? Essa pergunta leva naturalmente a outra, de maior amplitude: tendo em conta a resposta à primeira pergunta, quem ganhará e quem perderá em consequência de tudo isso? (APPLE, 2008, p. 63)

Contudo, o autor também não nega a importância de estimular o debate a respeito das escolhas do conhecimento, em defesa de uma educação para todos, sem, contudo, perder de vista esse referencial crítico:

[...] quero um modelo uniforme em termos da maneira que pensamos sobre uma educação para todos. Não quero que façamos diferenciações negativas. *Sou também, fortemente a favor de uma educação inclusiva, isto é, de que não tenhamos uma educação especial em separado para estudantes rotulados como pessoas que tenham deficiências emocionais ou físicas.* Acho que isto é importante não só para as crianças assim rotuladas, mas também para as que não o são. Que tipo de sociedade estaremos produzindo quando separamos as pessoas e não temos as responsabilidades coletivas que façam que elas saibam como interagir? (APPLE, 2006, p. 266, grifo nosso)

A alternativa, para tanto, segundo Correia (1999, p. 112-113, grifo do autor), é

[...] presidir à elaboração de um currículo regular que pretenda dar resposta ao maior número possível de tipos e de modalidades de necessidades educacionais especiais, a atender no espaço e tempo da escola regular [...] é a de considerar que o currículo é elaborado para TODOS os alunos, independentemente do seu nível socioeconômico e cultural, da sua região de origem e das condições físicas, intelectuais e emocionais [...] “os objetivos da educação são os mesmos” para todos os alunos. O que deve variar são os meios proporcionados a cada aluno para “lá chegar”, se se quer partir do princípio de que se pretende que todos “lá cheguem”.

Desse modo, entende-se que a defesa pela escola (inclusiva) estaria articulada à defesa do acesso e da universalização de uma educação básica de qualidade para toda a população, em que devem estar matriculados os sujeitos que, historicamente, foram excluídos desse processo (dentre eles o público-alvo da educação especial). E, para tanto, torna-se indispensável a defesa de uma escola que, de fato, priorize o trabalho com o conhecimento escolar, imerso em relações diversas, possibilitando a supressão de ações que geram a exclusão.

Afinal, o “[...] currículo comum não deve ser entendido apenas como a soma de conteúdos que todos estão de acordo que seja objeto de ensino; menos ainda, deve cair num totalitarismo que apague toda a diferença individual ou de um grupo” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 173). E, novamente, se emerge o aspecto da diversidade, que deve ser integrada no debate da construção desse currículo²⁷.

1.3 Direito à diferença: discutindo adaptação, adequação e flexibilização

A partir das explorações conceituais, até aqui apresentadas, ao convergir “educação especial” e “currículo”, retoma-se o debate de uma polarização curricular:

²⁷ No momento da atual política da educação brasileira, na gestão do Governo Federal de Dilma Roussef (2015-2018), está em trâmite o processo de criação de uma Base Nacional Curricular Comum, assim justificada: “Adotar uma base curricular comum é fundamental para reduzir as desigualdades educacionais de uma nação. Ao definir o que é essencial ao ensino de todos os alunos em cada uma das etapas da vida escolar, as expectativas de aprendizado e critérios de qualidade ganham transparência e podem ser aplicadas e cobradas com maior eficiência” (Disponível em: <www.bncc.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2015). Tal política merece atenção dada a possibilidade de inserção do debate da diversidade no currículo.

O da unidade do currículo comum que nos pode fazer cair na homogeneização estéril e antidemocrática por um lado, e o da diferenciação geradora de desigualdades, por outro. Destes vários pontos de vista, parecemos rejeitar tanto a homogeneização em nome da igualdade [...] como a diferenciação conservadora e pós-moderna, incapaz de conceber os problemas da igualdade e da justiça curricular. (GIMENO SACRISTÁN, 200, p. 339)

Nesse sentido, a fim de contribuir com os extremos dessa perspectiva, emerge a defesa da inclusão escolar, estabelecendo que ocorram alterações, no âmbito curricular, somente quando for a benefício da viabilização do acesso ao conhecimento e à garantia de aprendizagem e progressão escolar (VIEIRA, 2012; CAPELLINI, 2014; GLAT; PLETSCHE, 2014), principalmente, para não ocorrer “[...] como se houvesse dois currículos e dois grupos de alunos: o currículo para alunos ditos normais e o currículo para alunos com necessidades educacionais especiais” (CORREIA, 1999, p. 107).

Pacheco, J. (2011, p. 36), a seu turno, pontua que lidar com a inclusão escolar em sala de aula é lidar com o currículo para todos; o que se altera são as medidas organizadas para que alguns superem suas dificuldades:

Para atender às diferentes necessidades, o currículo e as atividades em sala de aula devem ser dirigidos a todos os alunos na sala de aula comum. Nessa questão precisa haver um acordo unânime. A partir desse ponto de vista, as adaptações [...] precisarão empenhar-se para garantir o grau mais alto possível de participação em sala de aula.

Enquanto para Marques e Silva (2012, p. 23):

A diferenciação [curricular] entra em cena com o “discurso da defesa do pluralismo”, pautado na ideia de que a escola está aberta para todos e deve possibilitar o convívio com a diferença, bem como dar atenção à diversidade, que impõe novas formas de pensar a relação entre currículo e os processos de aprendizagem.

E Sebastián Heredero (2010, p. 198) também valida alterações no âmbito do currículo para “[...] oferecer a esses alunos a máxima oportunidade de formação possível no contexto de sua escola, assim como dar uma resposta, [...] às necessidades que manifestam em seu

processo educativo”.

Nessa mesma configuração teórica, López Melero (2013), pesquisador espanhol, filia-se ao debate e expõe que o reconhecimento da diversidade impulsionaria alterações na organização curricular da escola, beneficiando não somente aos alunos com deficiência TGD e AH/SD, mas a todos que, de alguma maneira, são excluídos da lógica educacional vigente, que valoriza a classificação e a norma. Assim, diversidade e conhecimento cultural comum (um dos aspectos que tange ao currículo) são complementares, alterando o sistema que privilegia o acesso ao conhecimento para poucos (e mais favorecidos em outros aspectos sociais) (LÓPEZ MELERO, 2006). Textualmente:

Dar sentido à diversidade dos alunos de nossas escolas deve ser o epicentro do desenvolvimento do currículo escolar através da qualidade das relações. Neste ponto, devemos orientar todos os esforços para romper com a cultura hegemônica da escola tradicional, desejosa de desenvolver um currículo planejado e igual para todos. O currículo é – e deve ser – uma ferramenta para a inclusão e não converter-se, na prática, em um instrumento de exclusão que dá a uns a cultura geral estabelecida e a outros, a subcultura; pois, se a cultura produz desenvolvimento, a subcultura produz subdesenvolvimento. (LOPÉZ MELERO, 2006, p. 25)

Complementando tal análise e apoiado no referencial da psicologia sócio interacionista como Vygotsky e Luria, mencionado autor defende, ainda, a reestruturação do perfil e da formação do professor, para além do modelo técnico e racional, capacitando-o a mudar espaço, tempo e a buscar um patrimônio cultural comum e diverso, transformando a sala de aula em um espaço de convivência, com rompimento de um currículo planejado/estático, privilegiando o desenvolvimento dos pensamentos superiores, baseado em um trabalho com conceitos (LOPÉZ MELERO, 2006, 2013).

O autor também emprega a denominação “adaptação” e, por vezes, “adequação” para designar essas alterações e esclarece que essa atividade não recai sobre o conteúdo a ser ensinado a todos os alunos, mas quanto à forma de garantir as oportunidades de aprendizagem. A partir do momento em que o professor seleciona o conhecimento que será ministrado, é necessário assegurar a igualdade de desenvolvimento das competências cognitivas – às pessoas com deficiência que estiverem à margem, tendo em vista os (pre)conceitos impostos à sua condição biológica, como o de inteligência inata, por exemplo (LÓPEZ MELERO, 2013).

Por conseguinte, o pesquisador também acentua o negativismo posto a esses conceitos, ao apresentar características de redução de expectativas, eliminação de objetivos e conteúdos, decisões pedagógicas individuais e arbitrárias de profissionais especializados, em que os alunos, ainda que ocupando o mesmo espaço, transportam uma exclusão interna em “zonas de discriminação”²⁸ (juntos na mesma sala, mas separados pelo currículo que não os atinge) (LÓPEZ MELERO, 2013).

E, assim, enfatiza a valorização da construção de um currículo sem exclusões, que convertam as aulas em comunidades de convivência e aprendizagem “[...] reorganizadas para que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades de participar na construção dialógica, no qual o mundo de significados depende da qualidade das interações que se produzem em aula” (LÓPEZ MELERO, 2013, p. 393), propondo a construção de escola totalmente diferente para atender a todos²⁹.

Realçando a questão, Torres González (2002, p. 41) apresenta uma concepção teórica semelhante à de López Melero (2006), destacando aspirações de uma educação democrática para superar a concepção técnica e tradicionalista e viabilizar um currículo de caráter inclusivo, com foco na diversidade:

[...] as contribuições da psicologia evolutiva e das teorias da aprendizagem [...] darão lugar aos modelos construtivistas de aprendizagem e de intervenção pedagógica, modelos que permitam optar por um modelo aberto e flexível do currículo. Projeto próprio da integração escolar que contém implícito um processo de diversificação das aprendizagens.

A “linha” tênue entre comum e especializado é exposta novamente. Um espaço em que a diversidade é o foco, e as mudanças de organização de tempo, espaço, expectativas cognitivas e materiais pedagógicos podem ser compartilhadas com todos, proporcionando êxitos e iluminando o cenário da educação.

No entanto, para a realização desta pesquisa, durante as consultas empreendidas, nenhum referencial oficial nacional brasileiro foi encontrado, capaz de trazer à tona um modelo de mudança curricular comum, tendo como pilar a inclusão de pessoas com

²⁸ Martha Young (2009) *apud* López Melero (2013).

²⁹ Modelos de educação democrática com esses pilares são coerentes com as propostas dos autores supracitados – José Pacheco, fundador e diretor da Escola da Ponte, e Miguel López Melero, idealizador e coordenador da Escola de Roma.

deficiência. Uma das principais dificuldades, concordando com Patto (2010), está em que a realidade nacional ainda se encontra “presa” às ideologias do pensamento higienista da psicologia comportamental da década de 1940, culpabilizando os sujeitos pelo sucesso ou fracasso escolar, naturalizando o papel da escola enquanto “[...] “regulador de tráfego” pelas pistas ascendentes e descendentes da pirâmide social” (PATTO, 2010, p. 47). Com os sujeitos com deficiência, o mesmo acontece; sua condição “biológica” naturaliza a sua “ineficiência”.

No que tange às adaptações curriculares, Torres González (2002, p. 162) afirma que

[...] podem ser consideradas como a resposta adequada ao conceito de necessidades educativas especiais³⁰ e ao reconhecimento, numa sociedade democrática, dos princípios de igualdade e diversidade [...] Currículo no qual a intervenção educativa deixa de estar centrada nas diferenças para se radicar na capacidade de aprendizagem do aluno integrado a partir de suas características individuais, bem como na capacidade das instituições educativas para responder às necessidades dos alunos.

Diferentes formas de registros podem coexistir para viabilizar o acompanhamento e progresso escolar do aluno com deficiência, TGD e AH/SD – portfólios, quadros temáticos, anotações contínuas; o essencial, então, seria planejar ações que possibilitassem a participação nas atividades e o desenvolvimento de aprendizagens escolares:

A aplicação dos princípios de contextualização curricular, as adaptações curriculares individualizadas são uma consequência lógica da adaptação das propostas do currículo a cada situação educacional – neste caso, de caráter pessoal e individual. (TORRES GONZÁLEZ, 2002, p. 52)

Para o autor, realizar adaptações curriculares, envolve “[...] flexibilidade para proporcionar auxílios pedagógicos ajustados às características dos alunos, bem como requer abertura para tornar-se sensível às conotações específicas do contexto [escolar comum] onde adquire sentido” (TORRES GONZÁLEZ, 2002, p.35).

A mesma conotação é dada por Correia (1999, p. 110): “[...] alterações, modificações ou transformações que a escola e os professores introduzem nas propostas curriculares [...] com vistas à sua adequação ao contexto local e às necessidades dos seus alunos”. Com isso, as adaptações curriculares ocorrem em três níveis, seguidas de respectivas descrições:

³⁰ Termo utilizado pelo autor para se referir ao público-alvo da educação especial.

- No projeto curricular da escola: características da região e público escolar atendido; recursos humanos, físicos, financeiros; expectativas, interesses e motivações da família e alunos; grupos específicos de alunos com deficiência, por exemplo, e outras necessidades (CORREIA, 1999);
- No contexto da turma / sala de aula: características socioeconômicas e culturais dos alunos da turma; suas motivações e seus interesses; percurso escolar e alunos com deficiência, por exemplo, e outras necessidades (CORREIA, 1999); e
- Individualmente, para o aluno: relatórios que apresentem sua condição médica e pedagógica no presente e de anos anteriores; percurso escolar; avaliação de diagnóstico escolar por profissionais especializados e responsáveis pela classe comum e incidência das dificuldades de aprendizagem (CORREIA, 1999).

Ou seja, este autor também valida a organização do currículo em uma organização processual (GIMENO SACRISTÁN, 2000), que, no caso das adaptações, compreende os planos traçados na escola, na sala de aula e para o aluno (CORREIA, 1999).

Atentando-se para a nomenclatura, é perceptível a falta de clareza quanto aos conceitos de flexibilização, adequação e adaptação – embora todos, até aqui enunciados, privilegiam a individualização como uma preocupação educativa. Contudo, Fonseca (2011, p. 38), em seu estudo, tenta estabelecer as principais características da empregabilidade de práticas, de acordo com cada expressão:

Flexibilização - Programação das atividades elaboradas para sala de aula – diz respeito a mudanças de estratégias em âmbito das práticas pedagógicas que não consideram mudanças no planejamento curricular de ensino.

Adequação - Atividades individualizadas que permitam o acesso ao currículo que focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento às necessidades acadêmicas de cada aluno – dizem respeito a adequações ao planejamento curricular de ensino, considerando a necessidade de determinados alunos, prevendo mudanças em objetivos, conteúdos, recursos e práticas pedagógicas.

Adaptação - Focaliza, sobretudo, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer no planejamento curricular da sala de aula atendendo às diferenças individuais – diz respeito à mudança do próprio planejamento curricular, propondo um currículo alterado para determinado aluno, que poderá se beneficiar de um modelo de planejamento diferente do trabalhado com os demais alunos.

Ampliando essas definições, pode-se interpretar que as ações de flexibilização

conferem mudanças na estrutura da classe comum que não alterariam o currículo estabelecido para respectiva etapa escolar, intervindo, principalmente, nos itens tempo e organização espacial (provisão de tempo maior para atividades, trabalho em grupo, organização da sala em pares ou em círculo, jogos coletivos, etc.)³¹; a adequação priorizaria atividades regidas pelas necessidades individuais do aluno com deficiência, TGD ou AH/SD, para que ele pudesse se beneficiar da proposta curricular, em conformidade com a idade/série (uso de máquina Braille para escrita, Libras como comunicação dos alunos surdos, cartões de comunicação e rotina, etc.); e a adaptação seria uma prática viabilizada pelo trabalho colaborativo entre classe comum e sala de apoio especializada (prever inserção ou exclusão de determinado conteúdo, trabalhar um objetivo com outras práticas metodológicas, etc.) (FONSECA, 2011; CAPELLINI, 2014). Portanto, compreende-se como adaptação curricular o aglutinado das ações de flexibilização e adequação (CAPELLINI, 2014)³².

No entanto, criar adaptações curriculares não corresponde a algo simples de ser implementado (CAPELLINI, 2014); congrega mudança de pensamento e práticas pedagógicas, trabalho em equipe, políticas públicas de valorização profissional, formação e viabilização de recursos tecnológicos (GLAT; PLESCH, 2014, CAPELLINI, 2014).

Além disso, outros autores (EFFGEN, 2011; GARCIA, 2011; VIEIRA, 2012), ainda, advogam que essas adaptações, quando realizadas, não devem ser interpretadas como primeira (e única) alternativa para maximizar o sucesso escolar dos sujeitos com deficiência, TGD e AH/SD, mas, sim, como mais uma possibilidade de ação que deve ser utilizada no contexto da sala de aula e individualmente, em prol da escola inclusiva – e, assim, impedindo a necessidade de currículo especializado excludente, o que comporia um retrocesso.

Capellini (2014, p. 42) sintetiza esse viés analítico de que a educação é um processo de resignificação constante em prol da qualidade e da diversidade:

Educação Especial deve ser aliada à pesquisa e ao desenvolvimento das novas formas de ensinar, adequadas à heterogeneidade dos aprendizes e compatíveis com os ideais democráticos, na função de orientação, supervisão e acompanhamento das condições educacionais apropriadas, num inter jogo entre o real e o necessário.

³¹ Consonante essa descrição, para Correia (1999, p. 113), “currículo regular com modificações” corresponderia ao termo flexibilização, por manter como referência os objetivos da educação geral.

³² Adotar-se-á, majoritariamente, a compreensão dessa autora, quando se referir às adaptações, nos resultados da pesquisa.

Em consonância com a passagem anterior, acredita-se numa educação que não radicalize os conteúdos ministrados indistintamente, sem considerar as individualidades dos estudantes, tampouco uma educação que exclui em nome da diferença, do especializado. É imprescindível acionar mudanças em toda escola, para que elas promovam o acesso ao currículo, organizando-as em uma estrutura cujo pilar é a inclusão escolar, em seu sentido amplo de valorização da diferença (MENDES, 2006), para, assim, (começar) a transformar o modelo escolar (predominante) homogêneo e de normalização dos sujeitos (SILVA, F., 2003, 2006a).

É determinante, para a progressão desse debate, o aprofundamento teórico sobre o currículo, na busca de coerências quanto à qualidade da educação ofertada aos alunos com deficiência, TGD e AH/SD. Para tanto,

[...] temos que avançar, outras pesquisas são necessárias, pois para alunos com deficiência visual, auditiva ou física as adequações dizem respeito muito mais aos recursos e metodologias para garantir o acesso ao mesmo currículo. No entanto, os estudantes com deficiência intelectual ou alguns com transtorno global do desenvolvimento mais comprometidos, nem sempre estão na escola comum e para que lá estejam, precisamos prover modificações significativas no conteúdo do currículo, pois acredito que não podemos cobrar desses alunos que acessem o currículo ofertado [da maneira como a escola se encontra no presente] aos alunos sem deficiência (CAPELLINI, 2014, p. 180) .

Em outras palavras, mudar a escola atual é um desafio enorme. As alterações curriculares que a inclusão escolar impõe podem ser um caminho plausível para essa conquista, sendo, pois, indispensável equalizar alguns princípios, anteriormente elencados: direito à educação, como condição de igualdade e; respeito às diferenças, com a soma de adaptações, adequações e flexibilizações que não subestimem os sujeitos e eliminem conteúdos. Ainda, com a autora, pesquisas são indispensáveis nesse processo, uma vez que conhecer o cotidiano escolar permite gerar reflexões, o que, por conseguinte, pode vir a colaborar com uma escola que almeje e garanta o acesso ao conhecimento para todos.

2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM DIÁLOGO COM O CURRÍCULO

“A vida sem luta é um mar morto no centro do organismo universal”. (MACHADO DE ASSIS, 1990, s/p)

Neste capítulo, apresentam-se algumas definições e apreciações da legislação brasileira quanto ao atendimento educacional especializado e aos tipos de serviços de apoio, já prescritos, para atender alunos com deficiência, TGD e AH/SD. Destacando uma descrição cronológica, o atual modelo de SRM está definido como principal proposta para a execução do atendimento educacional especializado, e é analisado desde a exploração de pesquisas qualitativas que se debruçaram sobre o seu funcionamento, em realidades educacionais diversas. Ainda, em consonância com o tema norteador desta investigação, se priorizará destacar possíveis indicações que articulem esse serviço com a abordagem curricular e o respectivo referencial teórico.

2.1 O atendimento educacional especializado na legislação nacional

A CF/88, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a LDBEN/96 afirmam ser dever do Estado a oferta de “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência³³, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, art. 208; 1990, art. 54; 1996, art. 4º).

Cronologicamente, após a CF/88, a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989³⁴ (BRASIL, 1989), descreve as orientações educacionais para a educação especial segundo os pressupostos da integração escolar, ou seja, privilegiando o acesso à classe comum somente aos sujeitos com capacidades de se inserirem nos modelos que vigiam na educação naquele momento histórico. Essa lei não traz enunciações sobre o atendimento educacional especializado, mas delega ao sistema escolar a responsabilidade por executar “[...] a matrícula

³³ Expressão ainda presente na CF/88, mas atualizada na LDBEN/96, em sua revisão em 2013, por “pessoas com deficiência, TGD e AH/SD”.

³⁴ Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde) e “institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências” (BRASIL, 1989).

compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino” (BRASIL, 1989, art. 2º, item I, alínea f), subsidiados, na modalidade educação especial, por diferentes tipos de serviços³⁵; e “[...] currículos, etapas e exigências de diplomação própria [para profissionais atuarem nessa área]” (BRASIL, 1989, art. 2º, item I, alínea a).

Segundo Bueno (1990), nesse contexto de reconquista da democracia política do país, incorre, de modo mais contundente, a criação de políticas educacionais com vistas a garantir o acesso à escola para as pessoas com deficiência. No entanto, essas estiveram relacionadas à caracterização da educação especial como uma modalidade da educação, portanto, passível de ser considerada como paralela ao sistema de educação geral. Desse modo, convergia-se, junto aos princípios de normalização e integração, presentes na legislação, a prática da segregação, pela viabilização de classes ou escolas especiais públicas, privadas e filantrópicas:

[...] originalmente separadas das escolas comuns, muitas instituições possuíam o “quadro clínico”, formado de profissionais da área da saúde com o objetivo de habilitação/reabilitação dos alunos, e a “parte pedagógica”, que deveria ser formada por professores especializados e que se ocupava do ensino de atividades de vida diária. (KASSAR; REBELO, 2013, p. 3)

Ou, ainda, estabelecimento de atendimento especializado em salas de recursos (BRASIL, 1994), mas, limitando sua atuação às (in)capacidades dos sujeitos com deficiência, TGD e AH/SD.

A respeito da ideologia de integração, ora presente, Silva, F. (2003, p. 22) realiza uma análise crítica:

As modalidades de atendimento estavam [...] submetidas ao crivo de convicções psicológicas e/ou comportamentais baseadas na pressuposição de uma inferioridade relativa às possibilidades educacionais, constituindo uma prática ideológica de segregação.

Em âmbito internacional, na Declaração de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), tampouco havia a menção ou exploração

³⁵ “Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino” (BRASIL, 1999, art. 25).

conceitual do termo “atendimento educacional especializado”, embora, em ambas, estivesse estabelecida a necessidade de garantir a igualdade de acesso, com atenção especial e diferenciada aos, então, “portadores de deficiência” (UNESCO, 1990, 1994).

Essa perspectiva da integração, relacionando a compreensão de “atendimento educacional especializado” a serviços com iguais características se prolongou na conjuntura nacional (KASSAR; REBELO, 2013). A LDBEN/96 continuou a definir a educação especial como modalidade escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino e estendeu esse caráter facultativo, ao oferecimento de serviços educacionais, esses que apenas seriam garantidos, “quando necessário”, na escola regular (BRASIL, 1996, art. 58, § 1º).

Contudo, a mesma lei esboça (de maneira modesta), que o atendimento educacional especializado integra o direito público e subjetivo da educação, dos estudantes com deficiência, TGD e AH/SD, em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1988, art. 208, item III³⁶; 1996, art. 58, § 1º; MENDES; CIA, 2014); e determina que o sistema educacional inclua ações de apoio, em contiguidade aos seus serviços, assegurando aos educandos:

- I - *currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica*, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, art. 59, grifo nosso).

Destaca-se, nesse artigo, que, conjuntamente ao direito à escolarização, se estabelecem possíveis mudanças na estrutura da escola como, por exemplo, a atuação de profissionais especializados cujas atividades acionariam mudanças na organização de recursos, métodos, currículos, em um espaço de “atendimento especializado”, para auxiliar a conclusão do nível obrigatório da educação.

Ao mesmo tempo, a enunciação de estabelecer “currículos” pode apresentar sentido antagônico, quanto à educação dos sujeitos com deficiência, TGD e AH/SD: por um lado, positivamente, cabe a interpretação de que reconhecer as diferenças desse grupo implica contemplá-las no currículo oficial do sistema de ensino; mas, tendo em vista que a concepção

³⁶ Redação dada pela Lei nº 12.796, de 04 de abril 2013.

ideológica da integração ainda permanece³⁷, justificaria um currículo paralelo contemplado pelos serviços de apoio estabelecidos na educação especial ou, mesmo, um currículo exclusivo às suas características, mantendo o caráter psicológico ou comportamental (SILVA, F., 2004, 2006a), distante do habitualmente previsto para o ensino comum.

Outra análise refere-se ao tempo escolar. Uma vez que, em nossa sociedade, a cultura escolar é predominante marcada pela concepção de tempo físico, isto é, a “[...] vivência do tempo como algo mensurável, fragmentado, sequenciado, linear e objetivo que traz implícita uma visão de meta e futuro” (VIÑAO FRAGO, 1994, p. 19), a consideração das diferenças dos sujeitos com deficiência, TGD e AH/SD, que prescreve uma “terminalidade específica” ou “aceleração”, confronta-se com essa premissa – o que poderia ser um elemento para refletir a rigidez temporal de aprendizado no sistema nacional de ensino e que, no momento, contudo, (ainda) não o é.

Aquém dessa análise, a regulamentação da LDBEN/1996 é tida como um marco conceitual, pois estabelece a obrigatoriedade de escolarização de toda a criança. Assim, no instante seguinte dessa prescrição legal e política, com vistas a garantir o direito das pessoas com deficiência, TGD e AH/SD de terem “[...] acesso aos bens e serviços sociais disponíveis para os demais segmentos da sociedade, um deles a classe comum” (PRIETO, 2006, p. 37), busca-se superar a perspectiva integracionista desde outra referência: a inclusão escolar.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro, institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a qual estabelece normativas para diferentes áreas e direitos (saúde, trabalho, lazer, cultura e educação). Enquanto, no *caput* referente ao “Acesso à Educação”, o aspecto de integração escolar também esteja presente (BRASIL, art. 24, item I e IV), há um avanço modesto, mas significativo, na enunciação da transversalidade dos conhecimentos da educação especial, na educação básica³⁸:

Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado [...] às seguintes medidas: [...] inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia

³⁷ “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua *integração* nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996, art. 58, § 2º, grifo nosso).

³⁸ Na Política Nacional de Educação Especial (1994), de modo sutil, esse aspecto pode ser notado ao enunciar a relação profissional: “Integração das equipes de planejamento da educação comum com as de educação especial, em todas as instâncias administrativas do sistema educativo” (BRASIL, 1994, p. 22).

transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino. (BRASIL, 1999b, art. 24, item II)

A criação de currículos excludentes, então, dentro do sistema de ensino, quando da elaboração da LDBEN/1996, tende a perder força, no âmbito legislativo, apoiado por movimentos sociais. O Decreto delega ao Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (Conade)³⁹, “[...] constituído, paritariamente, por representantes de instituições governamentais e da sociedade civil, sendo a sua composição e o seu funcionamento disciplinados” (BRASIL, 1999b, art. 12), o zelo pela formulação e supervisão de políticas públicas, a partir dos princípios estabelecidos em forma da lei (BRASIL, 1999b) e, então, a participação da sociedade e de grupos em defesa da inclusão escolar se fortalecem, somando à luta do direito a ter acesso à educação uma nova orientação, a da educação inclusiva, “[...] que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas” (PRIETO, 2006, p. 40).

A chegada do “novo século” emerge com a maturação conceitual desse “novo paradigma” (MANTOAN, 2006), em defesa das diferenças que, por sua vez, defrontam o entendimento do direito à educação somente enquanto igualdade de oportunidades (DUBET, 2008). Nas palavras de Mantoan (2006, p. 20-21):

O discurso da modernidade [...] estendeu suas precauções [...] repetindo que todos são iguais, todos são livres, mas um “todos” padronizado [...] Esse discurso sustenta a organização pedagógica escolar e, por seus parâmetros, o aluno diferente [...] desestabiliza. A diferença propõe o conflito, o dissenso e a imprevisibilidade, a impossibilidade do cálculo, da definição, a multiplicidade incontrolável e infinita [...] A igualdade de oportunidades é perversa, quando garante acesso, por exemplo, à escola comum de pessoas com alguma deficiência de nascimento [...] Mas não lhe assegura a permanência e o prosseguimento da escolaridade em todos os níveis de ensino. Mais um motivo para se firmar a necessidade de repensar e de romper com o modelo educacional [moderno] e de reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto e chegada.

Efetivar essa mudança ideológica, portanto, coloca-se como o grande desafio para o sistema educativo. Prosseguindo com Prieto (2006), a concretização da educação para todos

³⁹ O Decreto 3.076, de 01 de junho de 1999, que “cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (Conade), e dá outras providências” (BRASIL, 1999b), foi revogado pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999c).

enfrenta obstáculos pelo descaso de governantes ao atendimento dos sujeitos com deficiência, TGD e AH/SD e por distorções conceituais a respeito da inclusão escolar, presentes, inclusive, na legislação nacional, que, nos anos seguintes, prescreve estabilizações, avanços e retrocessos.

Em 2001, com a regulamentação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001), permaneceu o entendimento da educação especial como modalidade substitutiva ao referido público-alvo (BRASIL, 2001a⁴⁰; BARBOSA, 2011), ainda que se reconhecesse o *déficit* na oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular⁴¹, quanto à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento especializado, destacando a necessidade de criar uma escola inclusiva, capaz de receber e atender a diversidade:

Todas as possibilidades têm por objetivo a oferta de educação de qualidade [...] Entre outras características dessa política, são importantes à *flexibilidade e a diversidade*, quer porque o espectro das necessidades especiais é variado, quer porque as realidades são bastante diversificadas no País (BRASIL, 2001a, grifo nosso).

Nesse mesmo ano, com a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (BRASIL, 2001b), o atendimento educacional especializado foi, implicitamente, caracterizado como atendimento diferenciado (REBELO, 2013), no contexto da educação especial, correspondendo a:

- IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:
- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
 - b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
 - c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
 - d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

⁴⁰ “A Constituição Federal estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). A diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões - o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas ‘regulares’” (item 9 – Educação especial) (BRASIL, 2001a, s/p).

⁴¹ “[...] informações de 1998 [...] 62% do atendimento registrado está localizado em escolas especializadas, o que reflete a necessidade de um compromisso maior da escola comum com o atendimento do aluno especial” (BRASIL, 2001a, s/p).

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos. (BRASIL, 2001b, art. 8º)

Na organização pedagógica desse atendimento, os verbos de ação a serem executados no contexto das salas de recursos, com forte associação ao currículo da classe comum, foram, então, definidos:

Apoiar: prestar auxílio ao professor e ao aluno no processo de ensino e aprendizagem, tanto nas classes comuns quanto em salas de recursos;
 Complementar: completar o currículo para viabilizar o acesso à base nacional comum;
 Suplementar: ampliar, aprofundar ou enriquecer a base nacional comum.
 Essas formas de atuação visam assegurar resposta educativa de qualidade às necessidades educacionais especiais dos alunos nos serviços educacionais comuns. (BRASIL, 2001c, p. 12)

Ainda, se definiu o aspecto de flexibilidade e adaptação curricular aos alunos com deficiência, tal como assinalado no PCN-AC⁴² (BRASIL, 1999a), em classes comuns, conjuntamente com os serviços de apoio – o uso desta última terminologia indica uma visibilidade sobre as necessidades específicas e individuais dos sujeitos com deficiência, TGD e AH/SD, como designado na legislação, com um teor “prático e instrumental” (SILVA, F., 2004):

III - flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória. (BRASIL, 2001b)

A formulação final da Resolução nº 2 deu-se com a apreciação do Parecer nº 17, de 08 de agosto de 2001, que caracteriza os “serviços de apoio pedagógico” (BRASIL, 2001c). Em destaque, para as salas de recursos, prescrevem-se, inclusive, características que compõem uma cultura escolar, uma vez que se estabelece a organização de espaço, o agrupamento e as

⁴² A análise sobre esse documento, a respeito da relação entre currículo e educação especial, ocorrerá no Capítulo 3.

atividades justificadas por considerarem as diferenças dos estudantes com deficiência, TGD e AH/SD:

Salas de recursos: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum. (BRASIL, 2001c, p. 15)

Lembrando que o espaço escolar é uma espécie de discurso que materializa valores e significados (VIÑAO FRAGO, 1994), confere, aqui, a interpretação de Silva, F. (2003, p. 26) sobre o, então, ambiente das salas de recursos, como um reflexo da “cultura escolar especial”: “[...] lugar construído diferentemente para as atividades de ensino e aprendizagem de indivíduos diferentes”, em que os meios elencados são centrados nas áreas da educação especial, pelas particularidades das deficiências. Logo, embora as atividades fins fossem designadas para acontecerem em momento diferente (no contraturno), ao espaço e tempo previstos pela classe comum, não deixa de ser paradoxal o significado atribuído a salas de recursos: um espaço legitimado pelo discurso da inclusão escolar, que enseje condições de permanência e progressão escolar aos sujeitos com deficiência, TGD e AH/SD e que, contudo, não atravessa as paredes da classe comum; ou seja, pode se tornar restrito às características desses sujeitos sem contribuir para o debate da educação de todos.

Também Garcia (2011, p. 13) analisa essa legislação, identificando a ausência de avanços normativos sobre o trabalho pedagógico com os alunos com deficiência, TGD e AH/SD e mostrando ambivalência na interpretação do já mencionado termo “flexibilidade”:

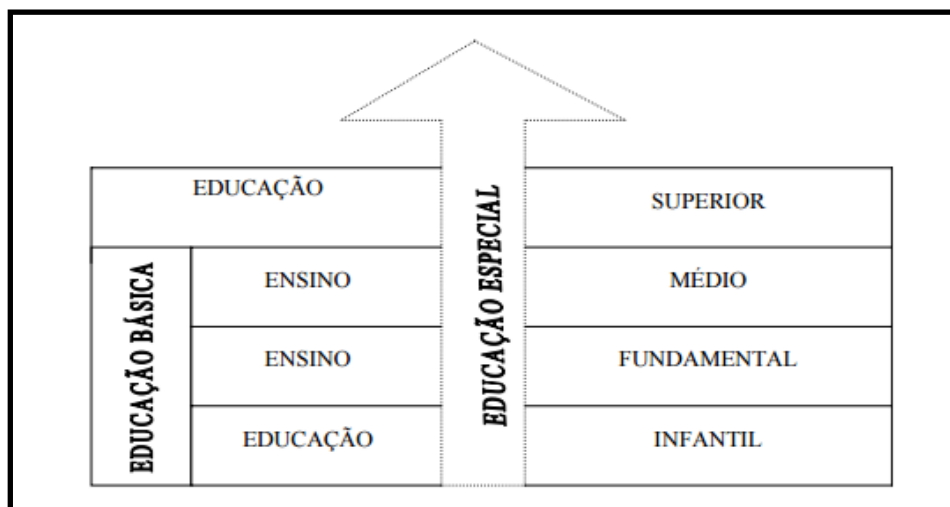
[...] pode-se afirmar que as proposições de políticas inclusivas para a educação especial preveem, para os alunos com necessidades educacionais especiais, um acesso de caráter restrito aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Uma expressão disso é a noção de “flexibilização curricular”, a qual pode ter conotações de se contrapor a uma escola seriada, rígida em sua estrutura e “enciclopédica”, ou de ser contra desempenhos massificados dos alunos, mas que também pode ser lida como

incentivo à redução dos conteúdos a serem apreendidos, conforme as condições individuais dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A (possível) resolução ao embate ideológico, prevista no documento, ressalta, para a educação básica, que “[...] a escola deve assumir o papel de propiciar ações que favoreçam determinados tipos de interações sociais, definindo, *em seu currículo, uma opção por práticas heterogêneas e inclusivas*” (BRASIL, 2001c, p. 12, grifo nosso). E, estabelece, ainda, que os “[...] os serviços de educação especial, [são] como parte integrante do sistema educacional brasileiro, em todos os níveis de educação e ensino” (BRASIL, 2001b, p. 17).

Com isso, nota-se, positivamente, um esforço em vincular as ações desse atendimento a um sistema de ensino que favorece a inclusão escolar dos sujeitos com deficiência, TGD e AH/SD, reforçando, legalmente, a transversalidade da educação especial, na educação básica, e colaborando na promoção da educação para todos (Figura 1).

Figura 1 – Compreensão da educação especial na educação básica



Fonte: BRASIL (2001c, p. 17).

Por conseguinte, a formação profissional exigida, “com vistas a valorizar a educação inclusiva” (BRASIL, 2001b, art. 18, item I) e a atuação dos professores especializados nas salas de recursos, considera que

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a

implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. § 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (BRASIL, 2001b, art. 18)

Sobressaem, pois, como atribuições desses profissionais especializados, a organização de atividades de apoio, complementação, suplementação, flexibilização e adaptação curricular, conforme citado; somando-se, de modo particular, o “conhecimento sobre as deficiências”, característica essa admitida como indicador de equidade educativa (SILVA, F., 2006a).

Outros avanços que podem ser mencionados, após esse período, referem-se às determinações legais que, em função das diferenças dos sujeitos com deficiência, TGD e AH/SD, contemplam nos mecanismos que regem a implementação de políticas públicas, as necessidades específicas e os recursos indispensáveis à progressão escolar e qualidade de vida dessas pessoas (Quadro 1).

Quadro 1 – Recorte legislativo (2002-2006): implicações para a inclusão, cultura e currículo escolar

(continua)

MARCO LEGAL	PÚBLICO-ALVO	DETERMINAÇÕES LEGAIS
<p>Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002</p>	<p>Surdos</p>	<p>“Reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia” (BRASIL, 2002a, Descrição da Lei).</p>

(continuação)

MARCO LEGAL	PÚBLICO-ALVO	DETERMINAÇÕES LEGAIS
<p>Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002</p>	<p>Deficiência visual</p>	<p>“Aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional” (BRASIL, 2002b, Descrição da Lei).</p>
<p>Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, 2004</p>	<p>Professores e gestores da educação</p>	<p>“Apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos”; “[...] envolvendo 106 municípios-polo que atuam como multiplicadores para municípios da sua área de abrangência, compreendendo atualmente 1.869 municípios. O objetivo é a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares” (BRASIL, 2004a, p. 15).</p>
<p>Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004</p>	<p>Deficiência física e outra(s) que impliquem necessidade de acessibilidade arquitetônica, de mobilidade ou de comunicação</p>	<p>“[...] estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências” (BRASIL, 2004b, Objetivo de criação da Lei);</p> <p>“[...] assegura a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários” (BRASIL, 2004b).</p>

(conclusão)

MARCO LEGAL	PÚBLICO-ALVO	DETERMINAÇÕES LEGAIS
<p>Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005</p>	<p>Surdos</p>	<p>“Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como: I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior” (BRASIL, 2005, art. 15).</p> <p>“As instituições federais devem [...] garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização” (BRASIL, 2005, art. 14).</p> <p>“[...] os alunos têm direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação” (BRASIL, 2005, art. 22).</p>
<p>Implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/ Superdotação, 2006</p>	<p>AH/SD</p>	<p>“Promover a identificação, o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades/superdotação das escolas públicas de educação básica, possibilitando sua inserção efetiva no ensino regular e disseminando conhecimentos sobre o tema nos sistemas educacionais, nas comunidades escolares, nas famílias [...]” (BRASIL, 2006, p. 16).</p>

Fonte: Brasil (2002a, 2002b, 2004a, 2004b, 2005, 2006); Barbosa (2011).

As leis referentes ao intervalo compreendido entre 2002 e 2006, mesmo não sendo, em sua totalidade, específicas no tocante ao atendimento educacional especializado, trazem enunciações que objetivam modificar o entendimento social e educacional em torno das necessidades de alguns sujeitos (BARBOSA, 2011), o que, conseqüentemente, implica alterações no espaço social da escola e (talvez) com relação ao currículo.

Nesse sentido, destaca-se, no recorte legislativo indicado, o direito à educação e inclusão escolar das pessoas com deficiência, TGD e AH/SD, em razão de implicações e mudanças na estrutura curricular da escola: reconhecimento, na forma da lei, da Libras como língua nacional, enquanto um conhecimento que faculta a comunicação de pessoas surdas, devendo ser ensinada desde as séries iniciais de escolarização, por instrução de profissionais capacitados (BRASIL, 2002a, 2005); determinação de ampla divulgação do Sistema Braille na educação básica, o que qualifica a grafia Braille como instrumento importante para o acesso ao currículo de alunos com deficiência visual (BRASIL, 2002b); prescrição da necessidade de viabilizar acessibilidade arquitetônica, mobiliária e de comunicação nos espaços públicos, dentre eles, instituições de ensino e de serviços especializados (BRASIL, 2004b); e instituição de um programa que privilegie, em uma de suas vertentes, formação profissional na área da educação especial, (BRASIL, 2004a), contribuindo com a diminuição gradativa da exclusão escolar, beneficiando os sujeito com deficiência, TGD e AH/SD e, conseqüentemente, toda a educação escolar (GLAT; NOGUEIRA, 2002).

Especificamente, sobre o atendimento educacional especializado, se estabeleceu que o auxílio às necessidades do aluno surdo aconteça tanto na classe comum, como em salas de recursos, ao menos em instituições federais (BRASIL, 2005); e que haja a criação de centros especializados públicos, denominados Núcleos de Atividades em AH/SD, a fim de ampliar conhecimentos sobre AH/SD, por meio de articulação direta com o sistema de ensino, oferecimento de atendimento clínico e psicológico e atendimento educacional especializado em salas de recursos (BRASIL, 2006). Saliente-se que tais políticas prescrevem mecanismos de atuação do “especializado” em função das diferenças do referido público-alvo.

Prosseguindo com o histórico sobre os serviços de apoio, na área da educação especial, em 2007 o Governo Federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007a), cujo objetivo foi viabilizar aos municípios e estados instrumentos de avaliação e implementação de políticas públicas, visando à qualidade da educação. Dentre os programas que compuseram o PDE⁴³, assinala-se, em particular, o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais - SRM” (BRASIL, 2007b), assim definido:

O programa apoia os sistemas de ensino na implantação de salas de recursos multifuncionais, com materiais pedagógicos e de acessibilidade, para a realização do AEE, complementar ou suplementar à escolarização. A

⁴³ “Escola Acessível”, “Programa Incluir”, “Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola” e o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” (BRASIL, 2007a).

intenção é atender com qualidade alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O programa é destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação, em que os alunos com essas características estejam registrados no Censo Escolar MEC. (BRASIL, 2007b, p. 32)

Entre suas principais características, o atendimento educacional especializado deveria se dar, em âmbito privilegiado, nas SRM (BAPTISTA, 2011; REBELO, 2013) e atuar como uma espécie de articulador entre os conteúdos programáticos da educação regular e os mecanismos de acesso a esses (REBELO, 2013), partindo-se da diversidade individual dos educandos⁴⁴. O texto do programa, assim, determina:

O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais se caracteriza por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento. O atendimento educacional especializado constitui parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns. [...] Nesse sentido, *o atendimento educacional especializado não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas deve constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos.* (BRASIL, 2007b, p. 15, grifo nosso)

Um aspecto importante, nessa definição, é o afastamento da compreensão do atendimento educacional especializado, nas SRM, às atividades educacionais que conferem, por exemplo, o reforço escolar paralelo. Os conteúdos previstos para a sala de aula, como enunciado, são tidos como uma referência, para estruturar procedimentos que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem e não como a base primeira dos atendimentos. Essa associação entre salas de recursos, como espaço para executar reforço escolar, foi um aspecto conceitual já presente nas interpretações de políticas públicas enunciadas no início da década de 1990, como exemplificam algumas pesquisas⁴⁵; nessa legislação, contudo, incorre o distanciamento.

⁴⁴ “[...] a organização da oferta do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização, é indispensável para que os alunos com deficiência e/ou com altas habilidades/superdotação tenham igualdade de oportunidades por meio de acesso ao currículo e do reconhecimento das diferenças no processo educacional” (BRASIL, 2007a, p. 1).

⁴⁵ Denari (1984); Manzoli (1994); Picchi (1996).

No documento assinalado também se estabelece a responsabilidade do poder público federal, do MEC, no que tange aos subsídios da implantação do programa; quais sejam:

- Aquisição dos recursos que compõem as salas;
- Informação sobre a disponibilização das salas e critérios adotados;
- Monitoramento da entrega e instalação dos itens às escolas;
- Orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE;
- Cadastro das escolas com sala de recursos multifuncionais implantadas;
- Promoção da formação continuada de professores para atuação no AEE;
- Publicação dos termos de Doação;
- Atualização das salas de recursos multifuncionais implantadas pelo Programa;
- Apoio financeiro [...] para adequação arquitetônica, tendo em vista a promoção de acessibilidade nas escolas, com salas implantadas. (BRASIL, 2007b, p. 17)

A respeito dos “recursos que compõem as salas”, cabe enunciar que o acervo de equipamentos e materiais diferencia-se conforme o tipo de SRM: computador, TV, fone de ouvido, *scanner*, impressora a *laser*, teclado de colmeia, mouse com entrada para acionador, acionador de pressão, brinquedos, jogos pedagógicos adaptados em Libras e Sistema Braille, *softwares* de comunicação alternativa, lupas manuais, cadeiras, mesas, armários e quadro branco (Tipo I); impressora Braille, máquina Braille, lupa eletrônica, reglete, punção, soroban, guia assinatura, globo terrestre textual, calculadora e *softwares* para a produção de desenhos e gráficos táteis, além de todos os equipamentos da sala tipo I (Tipo II) (BRASIL, 2007c).

Aos gestores do município, do estado ou do Distrito Federal, confere a responsabilidade de garantir o espaço físico para a implantação das SRM; a contratação de professores para exercício nas mesmas; a formação continuada, visando ao uso das tecnologias e materiais pedagógicos; e a organização de um plano de ação, especificando os compromissos legais (BRASIL, 2007c, p. 4).

Ainda, cumpre apontar que essas salas apresentam definição distinta das tradicionais salas de recursos designadas em 2001, já descritas nesta pesquisa. Aqui, há, especialmente, a prescrição do caráter multifuncional, que se encontra assim apresentado:

A sala de recursos multifuncionais é, portanto, um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais. No atendimento, é fundamental que *o professor considere as diferentes áreas do*

conhecimento, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o nível de escolaridade, os recursos específicos para sua aprendizagem e as atividades de complementação e suplementação curricular. A denominação sala de recursos multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais [...] Uma mesma sala de recursos, organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme cronograma e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais especiais⁴⁶. (BRASIL, 2007b, p. 14, grifo nosso)

Ou seja, o aspecto “multifuncional” dessas salas está associado às diferentes combinações de espaço, tempo, materiais, equipamentos e distintos alunos atendidos, cujos objetivos pedagógicos devem ser organizados tendo em vista as diferentes características dos mesmos.

Ainda, note-se que se reitera a interpretação de que, no atendimento educacional especializado, há o trabalho com conhecimentos que terão interface com o realizado na classe comum, em conformidade com as necessidades individuais estabelecidas ao público-alvo das SRM, pleiteando a autonomia e a plena participação escolar e social. Além das atividades específicas como “[...] ensino da Libras [linguagem], o sistema Braille e o Soroban [códigos], a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular, dentre outros” (BRASIL, 2007b, p. 15; BRASIL, 2008a, p. 17), também conhecimentos sobre aspectos do desenvolvimento humano, com aproximações teóricas advindas da psicologia, bem como conhecimentos sobre as áreas das deficiências deveriam fundamentar o trabalho nas SRM. Conforme consta redigido:

[...] conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. (BRASIL, 2008a, p. 11)

⁴⁶ Conforme o documento, a definição do público-alvo elegível com matrícula, também, no atendimento educacional especializado, contradiz a outras produções da área vigentes no Brasil (BRASIL, 2001b), uma vez que não se menciona alunos com TGD; relacionam-se, pois, tipos de distúrbios comportamentais.

Por conseguinte, ao professor especializado, recai o trabalho com a diversidade do público-alvo, no contexto das SRM, pela empregabilidade dos instrumentos técnicos, pedagógicos e demais conhecimentos citados; seria uma espécie de agente motriz para a concretização do atendimento complementar ou suplementar à classe comum, privilegiando não somente atividades dentro das SRM, mas em toda a escola (e fora dela) (BARBOSA, 2011; REBELO, 2013). Suas atribuições, portanto, também empregam um caráter “multifuncional”, em meio a diferentes habilidades e responsabilidades conferidas a um único profissional:

- Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do estudante;
- Definição do cronograma e das atividades do atendimento do estudante;
- Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis; [...]
- Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e demais ambientes escolares;
- Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;
- Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre a aplicabilidade e funcionalidade dos recursos utilizados pelo estudante;
- Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras. (BRASIL, 2007b, p. 8)

Avançando na história, em 2008, foi criada a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI)” (BRASIL, 2008a), em que permanece a compreensão da educação especial como modalidade de ensino, transversal à educação básica⁴⁷, caracterizando enquanto atuação o atendimento educacional especializado:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas [...] não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008a, p. 11)

⁴⁷ “A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008a, p. 11).

Essa mesma política indica orientações para que os sistemas de educação possam promover respostas às necessidades específicas dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD, garantindo acesso, permanência e aprendizado. São elas:

- Transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanista, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008a, p. 7)

Desse modo, reforça-se, na legislação nacional, que, para a efetivação do direito à educação dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD, as contribuições de outras políticas públicas, que permitam acessibilidade, formação e participação comunitária, é indispensável (BAPTISTA, 2011; REBELO, 2013).

Ainda no ano de divulgação da PNEE-EI (BRASIL, 2008a), o Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008 (2008b), é estabelecido para regulamentar, juridicamente, o atendimento educacional especializado, aglutinando várias definições já referenciadas anteriormente: “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008b, art. 1º) e reafirmando sua atuação, principalmente, em SRM (BRASIL, 2008b, art. 3º).

No entanto, dois anos depois, o Decreto é revogado⁴⁸ e o atendimento educacional especializado passa a ser regido pelo vigente Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, que revalida características do documento anterior, tais como: implantação de SRM; atuação no contraturno, sem substituição ou prejuízo do acompanhamento na classe comum; necessidade de viabilizar acessibilidade arquitetônica e de sinalização; e priorização do atendimento complementar ou suplementar (BRASIL, 2011).

Em contrapartida às prescrições de uma educação inclusiva, o documento permite que instituições filantrópicas, confessionais ou comunitárias sejam espaços regulares de educação e, por conseguinte, recebam, duplamente, pela matrícula do aluno, sendo o segundo valor

⁴⁸ Contudo, mantêm-se as determinações das notas técnicas anteriores.

vinculado a frequentar o atendimento educacional especializado nesses espaços⁴⁹. Barbosa (2011) analisa esse item legislativo como permanência da exclusão, uma vez que recursos públicos, além de serem dispendidos para um espaço “não público”, impulsionam retrocesso ao prever escolarização de sujeitos com deficiência, TGD e AH/SD em espaços aquém da convivência social e, inclusive, do acesso ao currículo – garantido anteriormente –, também em forma da lei.

Nessa breve jornada evolutiva em termos legais, é possível assinalar que, para o atendimento educacional especializado, a legislação nacional sancionou as SRM como espaço da cultura escolar, que deve reger mecanismos pedagógicos internos de apoio, complementação e suplementação, mas, também, envolver-se com a classe comum, numa política justificada pela transversalidade da educação especial.

Alguns elementos da estrutura das SRM e atribuições dos profissionais especializados deram pistas dos conhecimentos que devem ser privilegiados nessas salas, designando (prioritariamente) um caráter prático e instrumental substanciado pelo aprendizado de linguagens, códigos e tecnologias, bem como por conhecimentos sobre os aspectos individuais de cada deficiência, com possível aproximação com a psicologia, para a compreensão dos processos mentais. Ao mesmo tempo, todos esses aspectos estavam justificados por uma premissa política de inclusão escolar e acesso ao currículo.

Na tentativa de encontrar mais elementos que colaborem com a associação SRM, currículo e inclusão escolar, a seguir, no Quadro 2, apresenta-se uma seleção de excertos de documentos legislativos, organizados após a implantação das SRM e expostos cronologicamente, desde 2007. Com eles, foram realizadas leituras integrais para relacionar tal política a (alguns) mecanismos sob os quais se estabelecem o currículo; isto é: o projeto pedagógico e os planos de aula. Ainda, procederam-se buscas textuais às palavras “adequação”, “adaptação”, “flexibilidade” e afins, que, já se adianta, não foram encontradas; nesse sentido, confere a interpretação de que, a partir da influência da perspectiva inclusiva, na atual legislação, se absorveu – ao menos no aspecto textual – a crítica sobre o teor

⁴⁹ “Altera-se o art. 9º do Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Desenvolvimento para a Educação Básica”; “Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente [...] § 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas” (BRASIL, 2011).

reducionista e especializado, empregado desde o PCN-AC (BRASIL, 1999a) com o uso dessas terminologias.

Os grifos presentes no referido Quadro 2 pretendem a exposição dessas aproximações.

Quadro 2 – Recorte legislativo (2007-2015): implicações do atendimento educacional especializado, nas SRM, com o currículo

(continua)

LEGISLAÇÃO	EXCERTOS
<p>Parecer nº 6, de 1º de fevereiro de 2007</p> <p>Solicita parecer sobre definição do atendimento educacional especializado</p>	<p>“[...] as atividades/componentes curriculares da Educação Especial devem ter como referência a base nacional comum do currículo da Educação Básica e serão desenvolvidas, dadas as singularidades de seus estudantes, de forma flexível, tal como a LDB prevê. Com isso, o entendimento sobre a forma especializada como se desenvolvem essas atividades, não as endereça, a priori, para a parte diversificada do currículo. Na parte diversificada do currículo estarão apenas aquelas atividades que são demandadas pela clientela da Educação Especial e que fogem ao estabelecido na base nacional comum” (BRASIL, 2007d, p. 5).</p>
<p>Edital nº 1, de 26 de abril de 2007</p> <p>Programa INCLUIR</p>	<p>“Apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 2007c, p. 1);</p> <p>“A organização da oferta do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização, é indispensável para que os alunos com deficiência e/ou com AH/SD tenham igualdade de oportunidades por meio do acesso ao currículo e do reconhecimento das diferenças no processo educacional” (BRASIL, 2007c, p. 4).</p>

(continuação)

LEGISLAÇÃO	EXCERTOS
<p>Parecer nº 13, de 3 de junho de 2009</p> <p>Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial</p>	<p>“[...] baseiam-se, então, na concepção do atendimento educacional especializado e não devem ser entendidas como substitutivo à escolarização realizada em classe comum das diferentes etapas da educação regular, mas sim como mecanismo que viabilizará a melhoria da qualidade do processo educacional dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns do ensino regular, ao mesmo tempo em que orienta a organização da escola e as demandas dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2009a, p. 3).</p>
<p>Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009</p> <p>Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado</p>	<p>“O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009b, art. 2º);</p> <p>“O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns [...]” (BRASIL, 2009b, art. 5º).</p>
<p>Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010, e Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010</p> <p>Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica</p>	<p>“A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal a todas as etapas e outras modalidades, como parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar” (BRASIL, 2010a, p. 3; 2010b, art. 29);</p> <p>“O atendimento educacional especializado (AEE) [...] é parte integrante do processo educacional, sendo que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE). O objetivo deste atendimento é identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar recursos de acessibilidade e realizar atividades pedagógicas específicas que promovam seu acesso ao currículo. Este atendimento não substitui a escolarização em classe comum e é ofertado no contraturno da escolarização em salas de recursos multifuncionais [...]” (BRASIL, 2010b, p. 9);</p>

(continuação)

LEGISLAÇÃO	EXCERTOS
	<p>“[...] Os sistemas e as escolas devem proporcionar condições para que o professor da classe comum possa explorar e estimular as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE identifique habilidades e necessidades dos estudantes, organize e oriente sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes” (BRASIL, 2010b, p. 9);</p> <p>“Na organização curricular serão observados os seguintes critérios: [...] oferta de atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à formação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, previsto no projeto político-pedagógico da escola” (BRASIL, 2010b, p. 28).</p>
<p>Nota Técnica nº 11, 7 de maio de 2010</p> <p>Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares</p>	<p>“O atendimento educacional especializado [...] não substitui a escolarização, mas contribui para ampliar o acesso ao currículo, ao proporcionar independência aos educandos para a realização de tarefas e favorecer a sua autonomia” (BRASIL, 2010c, p. 3);</p> <p>“Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo” (BRASIL, 2010c, p. 4);</p> <p>“Com relação ao AEE, [no PPP] indicar os referenciais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva que fundamentam sua organização e oferta” (BRASIL, 2010c, p. 5);</p> <p>“O atendimento educacional especializado [...] será implementado [...] de acordo com plano de atendimento aos alunos que identifique suas necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas” (BRASIL, 2010c, p. 6).</p>

(conclusão)

LEGISLAÇÃO	EXCERTOS
<p style="text-align: center;">Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015</p> <p>Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)</p>	<p>“[...] projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia” (BRASIL, 2015a, art. 28, item III);</p> <p>“Planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015a, art. 28, item VII);</p> <p>“[...] oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015a, art. 28, item IV);</p> <p>“[...] formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio” (BRASIL, 2015a, art. 28, item XII).</p>
<p style="text-align: center;">Nota Técnica Conjunta nº 2, 2015</p> <p style="text-align: center;">Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil</p>	<p>“O AEE na educação infantil é fundamental para que as crianças, desde os seus primeiros anos de vida, usufruam da acessibilidade física e pedagógica aos brinquedos, aos mobiliários, às comunicações e informações, utilizando-se da Tecnologia Assistiva como uma área que agrega recursos e estratégias de acessibilidade” (BRASIL, 2015b, p. 4).</p>

Fontes: Brasil (2007c, 2007d, 2009a, 2009b, 2010b, 2010c, 2015a, 2015b).

Nesse recorte temporal, reforça-se, portanto: a compreensão da educação especial (e os seus serviços) como modalidade transversal à educação básica; a descrição do atendimento educacional especializado, nas SRM, como um serviço da educação especial, com caráter não substitutivo; e os principais objetivos dessa ação são garantir igualdade de oportunidades e o acesso à base comum curricular (ou acesso ao currículo) da educação. Para que esse acesso se efetive, retoma-se a priorização de atividades organizativas no espaço das SRM, tal como o

uso de recursos tecnológicos de informação e comunicação, e aprendizado de linguagens e códigos (Libras, Sistema Braille, soroban, etc.).

Ainda, ao entendimento sobre o trabalho pedagógico nas SRM, prescreve-se o intuito de romper barreiras de acesso e de aprendizado; ou seja, ao atendimento educacional especializado, não confere responsabilidade da educação dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD, efetuada nas classes comuns. Ao mesmo tempo, segundo Baptista e Haas (2015, p. 13), esse aspecto não deveria descartar “[...] o trabalho com o conhecimento, uma vez que os conteúdos escolares são reconhecidos como uma das facetas do currículo escolar e devem ser vistos como instrumentos de trabalho pedagógico” (BAPTISTA; HAAS, 2015, p. 13).

Sobre o projeto pedagógico da escola, é importante enunciar que é o documento que regulamenta contornos de autonomia, independência, participação e inclusão da escola e deve reger, institucionalmente, o atendimento educacional especializado, contemplando caracterizações e atividades a respeito da:

- Carga horária para os alunos do AEE, individual ou em pequenos grupos, de acordo com as necessidades educacionais específicas;
- Espaço físico com condições de acessibilidade e materiais pedagógicos para as atividades do AEE;
- Professores com formação para atuação nas salas de recursos multifuncionais;
- Profissionais de apoio às atividades da vida diária e para a acessibilidade nas comunicações e informações, quando necessário;
- Articulação entre os professores da educação especial e do ensino regular e a formação continuada de toda a equipe escolar;
- Participação das famílias e interface com os demais serviços públicos de saúde, assistência, entre outros necessários;
- Oferta de vagas no AEE para alunos matriculados no ensino regular da própria escola e de outras escolas da rede pública, conforme demanda;
- Registro anual no Censo Escolar MEC/INEP das matrículas no AEE. (BRASIL, 2010c, p. 8)

Além disso, também há de se organizar um documento interno e individual por aluno com deficiência, TGD e AH/SD, denominado plano de AEE, que contenha “[...] identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas” (BRASIL, 2009b, art. 4º, item IV); “[...] planejamento das atividades a serem realizadas; avaliação do desenvolvimento e acompanhamento dos alunos; oferta [do AEE] de forma individual ou em pequenos grupos; periodicidade e carga horária; e outras informações” (BRASIL, 2010a, p. 12) em benefício da inclusão escolar;

trata-se, pois, de uma forma de registro em que constam as intervenções curriculares elaboradas de maneira colaborativa:

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, *em articulação com os demais professores do ensino regular*, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. (BRASIL, 2009b, art. 9º, grifo nosso)

Nesse fragmento, é possível destacar, além do objetivo de criação do plano de atendimento educacional especializado, o elemento de transversalidade e a responsabilização pela educação dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD, geridos por todos os sujeitos escolares, em destaque pelo professor da classe comum e por aquele da SRM, além de outras relações como família, saúde, assistência, etc. Essa enunciação é complementar com a criação do projeto político de educação inclusiva (BUENO, 2008), dado que não isola o referido público-alvo à educação, estritamente, escolar. No entanto, conforme alerta Gimeno Sacristán (1996, p. 35):

É relativamente fácil elaborar discursos atrativos e até programas reformadores para os currículos. Mas a história da educação nos oferece uma trajetória suficiente para que sejamos precavidos e para pensar que, se depois de tantas luzes e ideias clarividentes, a realidade continua sendo bastante insatisfatória para os estudantes, isso se deve ao fato de que a mudança dos discursos não se concretiza em um projeto prático para os docentes, porque não temos levado em conta àquelas condições inerentes à escolarização, às formas precisas como a cultura está encapsulada nos contextos escolares.

Ainda, o recente Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015a) prioriza a educação bilíngue para alunos surdos e reconhece a Libras, Sistema Braille e outros recursos como mecanismos de acesso ao currículo, pois podem proporcionar a participação dos alunos, de forma autônoma, aos mecanismos de aprendizado do cotidiano escolar, inferindo sobre os objetivos da educação dos sujeitos com deficiência, TGD e AH/SD no contexto do atendimento educacional especializado. Esse último elemento está presente desde a legislação de 2008, específica para as SRM, corroborando com a interpretação de serem conhecimentos já reconhecidos legalmente como de direito, que devem começar a atuar de modo transversal na educação básica. Afinal: Por que não a Libras como segunda língua em escolas regulares,

na classe comum, para todos? Por que não o Braille como recurso utilizado na biblioteca, no banheiro, na classe comum, também em todas as escolas?

Enfim, como será que essas e todas as outras orientações a respeito da implementação da política de atendimento educacional especializado, nas SRM (que podem mudar a cultura da escola) estão presentes em contextos educacionais reais?

Reforçar-se, assim, “[...] o que é preciso fazer é decodificar a experiência da cultura real, denunciá-la, explicitá-la, para poder mudá-la” (GIMENO SACRISTÁN, 1996, p. 39). Na continuidade, pesquisas acadêmicas auxiliarão em resposta às inquietações ora levantadas, contribuindo, por outro lado, com mais e novos questionamentos em busca de uma educação inclusiva.

2.2 Inclusão escolar, salas de recursos multifuncionais e o currículo: contribuições de pesquisas

Diante do referencial histórico da legislação nacional, é preciso ponderar que o período compreendido entre 2003 e 2008⁵⁰ foi o que mais apresentou prescrições, acionando mudanças ou orientações no contexto da educação especial, sinalizando avanços em prol de uma educação inclusiva. Vários trabalhos distinguem tal apontamento, evidenciando estudos sobre escolas e demais temáticas (LOBO, 2011; JESUS, 2013; REBELO, 2013; MENDES; CIA, 2014; BAPTISTA; HAAS, 2015).

Especificamente sobre o atendimento educacional especializado, indicado como complementar ou suplementar à escolarização dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD, nota-se que o principal serviço vigente no país é criação de SRM, financiadas pelo Governo Federal (BAPTISTA, 2011; REBELO, 2013; MENDES; CIA, 2014). Em 2009, eram 15.551 salas em 4.564 municípios; em 2014, já são mais de 39.301 SRM, com adesão média de oito mil cidades (MENDES; CIA, 2014).

Logo, é importante ressaltar que a organização do atendimento educacional especializado, em salas de recursos, não é uma escolha política nova; a constituição de salas de recursos se deu, no Brasil, nos anos de 1980, configurando-se uma alternativa ao processo de segregação a que as pessoas com deficiências enfrentavam no cotidiano, estando embutido

⁵⁰ Correspondente à gestão do Governo Lula (2003-2011).

no referencial americano de integração escolar⁵¹. Sucederam-se diferentes definições e objetivos quanto à sua execução. Mazzotta (1982, p. 45) descreve as principais características:

[...] a sala de recursos, [tal] como o ensino itinerante, é uma modalidade classificada como auxílio especial. Como o próprio nome diz, consiste em uma sala da escola, provida com materiais e equipamentos especiais, na qual um professor especializado, sediado na escola, auxilia os alunos excepcionais naqueles aspectos específicos em que precisam de ajuda para se manter na classe comum. O professor da sala de recursos tem uma dupla função: prestar atendimento direto ao aluno e indireto através de orientação e assistência aos professores da classe comum, às famílias dos alunos e aos demais profissionais que atuam na escola. Mediante esta modalidade de atendimento educacional, o aluno é matriculado na classe comum correspondente ao seu nível de escolaridade. Assim sendo, o professor especializado deve desenvolver o seu trabalho de forma cooperativa com os professores de classe comum.

Nessa caracterização, a atribuição do profissional especializado regente de salas de recursos se mostra ampla; compete a ele atuar tanto nesse espaço especializado como na classe comum, evidenciando compromisso com a educação do referido público-alvo das salas. Portanto, a organização do atendimento educacional especializado, inserido na perspectiva da inclusão, que atualmente possui delimitações legislativas mais precisas, já estava estabelecida em algumas práticas educativas pontuais no passado (MAZZOTTA, 2005).

Ao mesmo tempo, importa considerar que prescrições que limitem a caracterização desse atendimento estritamente a um contexto, como as salas de recursos, podem vir a limitar a aplicabilidade do direito à educação a uma

“[...] ‘visão reducionista’, que restringe aos ‘procedimentos didáticos’, esquecendo-se dos demais aspectos envolvidos na organização do ensino tais como os administrativos e disciplinares que, além da estrutura curricular, compõem a organização do trabalho escolar”. (MAZZOTTA, 2005, p. 131)

Em outras palavras: pensar na educação dos alunos com deficiências, TGD e AH/SD deve contemplar todos os espaços da escola – classe comum, pátio, quadra esportiva,

⁵¹ “[...] a colocação seletiva de estudantes com deficiências deveria levar em consideração os seguintes critérios: 1) preferência pelos serviços educacionais com o mínimo possível de restrição; 2) oferta de serviços educacionais especiais e regulares coordenados; e 3) promoção de situações escolares que favorecessem a convivência com grupos sociais de idades equivalentes” (KIRK; GALLAGHER, 1979, *apud* MENDES, 2006).

biblioteca, entorno da comunidade, etc. Por essa razão, torna-se necessário conhecer a aplicabilidade do então modelo de serviço de apoio vigente, as SRM.

Exatamente com essa expectativa, o Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp)⁵², por meio da colaboração de diversas universidades estaduais e federais, articulou pesquisas com o enfoque da implementação do programa das SRM, estando alguns resultados disponíveis em publicações recentes que buscam analisar os avanços e as tensões na implantação dessa política pública nas escolas e salas de aula (MENDES; CIA, 2014).

Uma das primeiras críticas que recai sobre a implantação das SRM é a sua provisão como único modelo de atendimento educacional especializado, tendo em vista as descrições legislativas (BRASIL, 2001b, 2011). Como afirma Baptista (2011, p. 15): “A ênfase em um serviço não deveria ser confundida com a defesa de um modelo único para o país”. Complementarmente, Kassar (2011, p. 13) pontua que essa opção política tem relação com a gestão orçamentária, uma vez que,

[...] serviços especializados são onerosos e, diante de restrições de investimento, são destinados à população brasileira programas de massa para uma escola com características precárias de funcionamento, onde condições de trabalho que resultem em aprendizado escolar pelos alunos nem sempre estão garantidas, apesar de cotidianos esforços de professores e alunos. Esse aspecto fica evidente na oferta de uma única forma de atendimento aos alunos com deficiências. (KASSAR, 2011, p. 13)

Além disso, os recursos financeiros locais, por vezes, não são suficientes para a implantação do serviço. Por exemplo, embora o kit da SMR do Governo Federal seja composto de mobiliários (armários e mesas), materiais pedagógicos, equipamentos de informática (computador) e recursos especializados (máquina Braille, impressora Braille, etc.), muitas escolas e salas destinadas para a alocação das SRM eram precárias em tamanho e acessibilidade (MENDES; CIA, 2014).

Delevati (2011), em sua pesquisa de mestrado, também identificou que a principal dificuldade do município de Gravataí/RS, após a adoção do programa federal de implantação das SRM, se referia a gerir os gastos municipais para garantir ampliação da infraestrutura física nas escolas que receberiam as SRM; outro entrave era a oferta de formação para contratação de recursos humanos em cargos de professor especializado, intérprete de Libras e professor bilíngue.

⁵² Site oficial: <www.oneesp.ufscar.br>. Acesso em: 10 ago. 2015.

Quanto à execução dessa política, desde os referenciais legais estabelecidos, constatou-se: a falta de diretrizes para nortear os processos de avaliação dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD; a falta de planejamento, por exemplo, por meio da averiguação contínua das necessidades educativas individuais; ou a falta de monitoramento do processo de aprendizagem, por meio de medidas padronizadas formais e/ou informais de desempenho, para garantir um percurso educacional bem sucedido (MENDES; CIA, 2014).

Por consequência, a organização do atendimento educacional especializado, muitas vezes, se deteve às ações de acomodação das características da deficiência, “[...] provocando pouco ou nenhum impacto numa escola que precisa mudar para oferecer ensino de qualidade para todos” (MENDES; CIA, 2014, p. 23).

Partindo desse princípio, o trabalho executado nas SRM, na compreensão de Baptista (2011), precisa priorizar ações a serem aplicadas no plano do cotidiano da escola, tais como:

[...] processos de identificação dos alunos que devem ter acesso a esses serviços; à etapa escolar considerada prioritária, pois temos presenciado uma ênfase no primeiro ciclo do ensino fundamental como o espaço de concentração das salas de recursos; à tendência de negação da complexidade dos fenômenos que caracterizam a vida escolar e valorização de uma premissa de “ajuste de correção” de um sujeito/aluno... *Nossas dificuldades primeiras, e possivelmente mais significativas, encontram-se no plano do cotidiano, de nossa capacidade de agir em modo sintônico com os atuais desafios que caracterizam a vida de cada professor.* (BAPTISTA, 2011, p. 72, grifo nosso)

Pesquisar, portanto, a implantação das SRM como o contexto em que estas estão inseridas é uma condição *sine qua non*, segundo o mencionado autor (BAPTISTA, 2011). Registre-se, inclusive, que há outras pesquisas acompanhando essa perspectiva.

A pesquisadora Silva, F. (2003, p. 226) desvenda os aspectos da cultura escolar, embutindo uma comparação entre classes comuns e salas de recursos, em Campo Grande/MS. Para tanto, analisa que

[...] a sala de recursos apresentou um conceito típico de um sistema cultural e educacional em constante confronto com as condições que o tem tornado possível, no qual a individualidade do processo de aprendizagem dos alunos, a igualdade de atenção, a especialização da tarefa docente, eram valores que sintetizavam os princípios fundamentais em que se baseava o modelo de ensino.

Silva, F. (2003) avalia, pois, que as características desse contexto compõem uma “cultura especial”, o que, por vezes, impossibilita um questionamento mais aprofundado sobre aspectos da organização do ensino comum. Seguindo com as palavras da autora:

[...] a identificação de um aluno com indicadores de necessidades especiais, bem como seu encaminhamento para a sala de recursos, fazia parte de um processo que promovia um distanciamento das origens dos problemas acadêmicos. Esses problemas se revestiam de uma leitura correlata a confirmação ou não dos argumentos que o ilustravam, qual seja, a de fazer parte de um quadro de confirmador da “deficiência”. (SILVA, F., 2003, p. 227)

Como consequência desse afastamento, as características individuais e o trabalho com a diferença eram indicativos, “[...] relevantes para a orientação da prática educativa nas salas de recursos, mas não o eram assim percebidos pelas salas comuns e, por conseguinte, ignorava-se o que se ensinava, como se ensinava, como se avaliava e interpretava os comportamentos e rendimentos dos alunos” (SILVA, F., 2003, p. 227). Portanto, na realidade pesquisada, o envolvimento com uma educação inclusiva ainda encontrava-se distante.

Barreto e Goulart (2008), ao estudarem o contexto de implementação das SRM no estado do Paraná, distinguiram formas negativas de concepção da deficiência pelos professores; as ações de naturalizar e homogeneizar faziam com que instituições e profissionais organizassem suas práticas, na maioria das vezes, pela baixa expectativa de aprendizagem dos alunos.

Nessa mesma realidade, notou-se um crescente número de encaminhamentos para o atendimento em SRM, relacionados ao fracasso escolar no contexto da sala de aula e não vinculados à condição de deficiência. Nas palavras das autoras:

Destacamos que a atual Sala de Recursos de 5ª a 8ª séries não atende apenas a alunos com deficiência mental, como também dificuldades escolares. E por que tantos problemas de aprendizagem estão sendo atendidas pelas Salas de Recursos? Não existe o risco de eximirmos o Ensino Regular de assumir suas responsabilidades de ensino-aprendizagem? Os encaminhados às Salas de Recursos não estariam evidenciando problemas de “ensinagem” e não apenas aprendizagem? (BARRETO; GOULART, 2008, p. 109)

Pelo relato, é possível questionar se a dificuldade do alunado com deficiência, TGD e AH/SD em ter acesso (e aprendizagem do) ao currículo da classe comum, não raro, estaria alinhada à formação do professor regente dessa classe, que, de sua parte, apresenta dificuldades no enfrentamento da diversidade (CAPELLINI, 2014).

Esse óbice foi observado tanto nos professores da classe comum como naqueles das salas especializadas nas SRM. Pontue-se que diversos desses últimos tiveram suas especializações realizadas em cursos de educação a distância e de curta duração, levando a afirmar que vários não se sentiam aptos para oferecer o atendimento a alunos de todas as idades e tipos de deficiência: “O contexto geral indica formação precária [...] mantendo o amadorismo na área cuja necessidade de ‘formação emergencial’ parece que se perenizou em função da falta de uma proposta política que dê conta da formação inicial de professores especializados” (MENDES; CIA, 2014, p. 14).

Outra fragilidade política que compete à formação diz respeito à possibilidade dos professores da classe comum e SRM trabalharem de modo colaborativo; colaboração essa, definida por Capellini (2014, p. 108), como aquela capaz de acionar diferentes cenários inclusivos em toda a escola:

[...] uma estratégia didática inclusiva em que o professor da classe comum e o professor, ou especialista planejam de forma colaborativa, procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência, em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores. Nesse modelo, dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada, ou seja, em um trabalho sistematizado, com funções previamente definidas para ensinar grupos heterogêneos, tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais em cenários inclusivos. Ambos compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula. O trabalho colaborativo efetivo requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha dos saberes.

Infelizmente, porém, ações dessa ordem se mostram raras nas análises das pesquisas no tocante às práticas educacionais no contexto das SRM. A própria legislação nacional não dispõe de uma regulação sobre os momentos de trocas de conhecimentos entre os sujeitos que atuam na escola relacionada à escolarização dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD (CAPELLINI, 2014). Mais ainda: a escola está imersa (majoritariamente) numa lógica racionalista de educação, advinda da tradição iluminista. Esse aspecto racional e especializado, transposto para o trabalho do professor regente da SRM, pode isolá-lo no

contexto da escola e o distanciar da execução de ações em prol da identificação e intervenção junto aos obstáculos ao processo de inclusão escolar de alunos que frequentam o atendimento educacional especializado. Retomando Capellini (2014, p. 117, grifo nosso):

[...] é acreditar que todo aluno é capaz de avançar, não importando aqui o quanto ele pode avançar, mas sim, considerando no quanto o professor pode ajudá-lo a superar os seus limites. O currículo poderia se pautar em eixos, por exemplo. [...] *No Brasil [...] a equipe tem se reduzido na figura do professor de educação especial, que atua nas salas de recursos multifuncionais (SRM), no contraturno, portanto, planejamento coletivo e reflexão do trabalho desenvolvido é quase inexistente.*

Como consequência desse distanciamento pedagógico entre profissionais no ambiente escolar, Mendes e Malheiro (2014, p. 363) temem que o discurso da obrigatoriedade e permanência dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD se enfraqueça e, por conseguinte, possa

[...] empobrecer as oportunidades de ensino para os alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da classe comum, que é o principal lócus da escolarização dado que ele o frequenta todos os dias da semana. E com isso acaba havendo uma sobrecarga de responsabilidade para o AEE no contraturno, pois o professor de educação especial tem que ensinar, em cerca de duas horas semanais, o que o professor de ensino comum não consegue em mais de 20 horas semanais.

Em Londrina/PR, por exemplo, Porto et al. (2013) relatam, a partir das falas de gestores da rede de ensino da cidade, que o trabalho em regime de colaboração é praticamente inexistente.

Já a pesquisa de Tartuci et al. (2013) ouviu professores das SRM de Goiânia/GO e, também, percebeu a ausência dessa relação profissional, o que dificulta a organização de atividades complementares ou suplementares para os alunos com deficiência, TGD ou AH/SD. Como consequência, o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes atinge resultados insatisfatórios, com a execução de um trabalho com forte apelo metodológico e ausência de conteúdos (TARTUCI et al., 2013).

Nota-se, pois, que, no trabalho educacional com esses sujeitos, confere-se um paradoxo:

[...] flexibilizar o currículo para atender a todos os alunos é urgente, mas não pode ser tomado como forma de empobrecimento dos conhecimentos a serem proporcionados aos alunos deficientes [...] O foco de atenção é persistentemente colocado no erro, na dificuldade, na incapacidade, na diferença e no sujeito. (LUNARDI-MENDES; SILVA; PLETCH, 2011, p. 258-259)

Diante esse cenário, ações que promovam formação continuada são compreendidas como o movimento capaz de promover a inversão do distanciamento entre profissionais, com perspectivas de uma educação inclusiva, promovida pela aquisição de conhecimentos menos operacionais:

Muito mais do que propor políticas de atendimento educacional especializado e promover formações sobre como operacionalizá-las, *é preciso possibilitar aos docentes conhecimentos para que possam desenvolver práticas curriculares que atendam às especificidades de alunos com deficiências inseridos no sistema regular de ensino.* (LUNARDI-MENDES; SILVA; PLETCH, 2011, p. 259, grifo nosso)

Até que esses conhecimentos estejam, de algum modo, bem fundamentados na implementação de políticas públicas, a análise da *práxis* das SRM traz à tona diferentes contradições e novos questionamentos.

As pesquisadoras Lunardi-Mendes, Silva e Pletsch (2011) compilaram dados de mais de sessenta horas de observação em escolas nas regiões Sul (SC), Centro-Oeste (MS) e Sudeste (RJ) que ofereciam o atendimento educacional especializado e constataram que, nesse espaço, se estabelecem, concomitantemente, aspectos tradicionais e inovadores da educação:

[...] encontramos práticas curriculares que indicam escolhas centradas ora nas características das deficiências (seria melhor dizer, dos deficientes), que oscilam entre a homogeneidade e as diferenças, ora nos *habitus* professorais (entendidos como a síntese visível dos modos de ser e estar no ofício docente). Acrescemos a isso, de um lado, a ideia da inovação do espaço, com o paralelismo de um ensino ministrado em locais diferenciados e mantidos por diferentes professores, com rebatimentos explícitos na necessidade de controle, racionalização, planificação de estudos, estruturas de vigilância e de gestão centralizada; de outro, na inovação quanto ao tempo, com a passagem do planejamento das atividades cotidianas para o planejamento do conjunto do ensino, com gradação e divisão das atividades e das matérias. (LUNARDI-MENDES; SILVA; PLETCH, 2011, p. 260)

Em Vila Velha/ES, duas pesquisas (VIEIRA, 2012; JESUS, 2013) relatam o aspecto reducionista do currículo para o aluno com deficiência e TGD em algumas práticas pedagógicas vivenciadas no contexto das SRM. Destaca-se o uso majoritário de materiais concretos, sem delimitação de objetivos de aprendizagem a serem alcançados de maneira detalhada, por meio de planejamento:

Momentos reduzidos ao trabalho com jogos, materiais concretos, uso do computador e atividades de alfabetização, sem uma proposta sistematizada e sem um acompanhamento massivo a partir das necessidades do aluno [...] minimizando, em nome da deficiência, o currículo a um conjunto de atividades xerografadas, brincadeiras ou jogos. (JESUS, 2013, p. 105)

Somado a este aspecto, na mesma rede de ensino, Vieira (2012, p. 253), em sua pesquisa de doutorado, investigando o currículo em uma escola que tinha SRM, identificou, na contramão da transversalidade da educação especial com a educação básica, que a responsabilidade escolar dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD era transferida, exclusivamente, para a professora especializada:

[...] mediante a falta de uma ação sistematizada da escola, os pedagogos se afastavam dos processos de ensino e aprendizagem desses estudantes [público-alvo da educação especial], ficando sob a incumbência dos professores de Educação Especial as tarefas de sistematizar e acompanhar solitariamente o desenvolvimento dos trabalhos a serem realizados.

Por conseguinte, igualmente se revelou que a aprendizagem dos alunos era minimizada na execução de currículos paralelos (VIEIRA, 2012), visto que o realizado na SRM não tinha relação com o executado na classe comum; era um currículo reduzido à suposta limitação do aluno, dada pela deficiência; falas de professoras da escola, exemplificam essa afirmação: “Esse menino ‘só’ aprende isso. Não dá conta de mais nada; com ele, ‘só’ alfabetização. É difícil outra coisa” (VIEIRA, 2012, p. 233).

O discurso negativista em relação à aprendizagem e ao acesso ao currículo é encontrado, principalmente, quanto à educação dos alunos com deficiência intelectual, mesmo para profissionais especializados na área da educação especial. Melo (2008, p. 144), em sua dissertação, acompanhou atendimentos de uma professora da SRM em São Luís/MA e constatou que a atenção, nesse espaço, privilegiava situações com jogos, brinquedos e outras

atividades diferenciadas, sem qualquer relação com a construção do conhecimento e articulação com a sala de aula (MELO, 2008). Segundo a pesquisadora, a SRM acabava sendo

[...] mais uma forma de reprodução de concepções mecanicistas e homogeneizadoras de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, de resistência para superação de modelos pedagógicos que privilegiam o produto da aprendizagem (resultado), em detrimento de seu arquiteto/a, o/a aluno/a. Nesse sentido, tem-se na pessoa com deficiência intelectual um ser com direitos que, em determinadas circunstâncias, são descaracterizados, enfaticamente, nas situações de aprendizagem.

Situação semelhante encontra-se no trabalho de mestrado de Antunes (2008, p. 56), que, pelas entrevistas com gestores e professores da educação infantil, da rede municipal da cidade de São Paulo, identificou dissonância entre discurso de inclusão escolar dos mesmos e uma prática fundamentada na diferenciação: “A diferenciação curricular remete-nos a um atendimento cuja base se encontra no enfoque deficitário – no qual os problemas estão centrados exclusivamente nos sujeitos”. Desse modo, a autora conclui que a seleção e segregação são aspectos que aparecem “precocemente” na escolarização, mesmo em uma etapa da educação que se ocupa da infância, em que seria possível acionar experiências diversas e flexíveis, tais como brincadeiras corporais e jogos culturais, corroborando com a educação dos alunos com deficiência (ANTUNES, 2008).

Em contrapartida, tanto o trabalho de Vieira (2012) como a pesquisa de mestrado de Effgen (2011), ao procederem ações formativas por meio da metodologia da pesquisa-ação colaborativo-crítica, garantiram reflexões por parte dos professores da escola, a respeito do acesso ao currículo comum: estratégias pedagógicas diferenciadas, respeitando as necessidades coletivas e individuais dos alunos, disponibilizando recursos, tempos e metodologias que tornem os conhecimentos trabalhados mais contextualizados e acessíveis aos alunos com deficiência, TGD e AH/SD. Um exemplo dessa transformação, elencada por Vieira (2012), refere-se à mudança de compreensão do termo adaptação curricular, que, primeiramente, era entendido como um “enxugamento do currículo” e, para as professoras durante a formação, ressignificou-se em: “apresentar previamente o conteúdo”, “repetir as consignas”, “fazer ações interativas e de interesse para todos os alunos” (VIEIRA, 2012).

Ainda, segundo Vieira (2012, p. 267), é esse percurso formativo que aciona mudanças da relação com o conhecimento, auxiliando na execução de uma educação inclusiva, em que os profissionais especializados das SRM devem participar e contribuir:

Os espaços-tempos de diálogo-formação se transfiguram em oportunidades para o professor adensar a matéria-prima de seu instrumento de trabalho, ou seja, o conhecimento, analisando reflexiva e criticamente porque alguns saberes estão presentes nos currículos escolares enquanto outros são invisibilizados e o que leva o docente a trabalhar esse artefato com poucas correlações com os percursos de vida dos estudantes, mesmo considerando que a aprendizagem é construída em uma história que não se parece exatamente com nenhuma outra.

Complementarmente, Effgen (2011, p. 113), com o mesmo processo formativo promovido aos profissionais da educação, reconheceu, nas falas dos respondentes, uma compreensão de educação inclusiva, ao abordar o acesso ao currículo:

Professora A: “E a gente sabe, muitas pesquisas, muitos trabalhos, inclusive eu trabalho com o projeto multiníveis, que a gente pode, sim, trabalhar sim com esse aluno no contexto da sala de aula. Com o currículo comum, pensar não só pra ele pra todos, mas que atenda também às necessidades desse aluno”; Professora B: “Ainda tira-se o aluno da sala de aula para ter um atendimento fora da sala de aula, e a gente percebe que esse atendimento pode ser feito dentro da sala de aula, via um currículo comum”.

[Assim] O “currículo comum” é um dos aspectos que [...] [as] professoras problematizam como sendo uma possibilidade real de inclusão, visto que não haveria a necessidade da “retirada” desse aluno da sala de aula para o dito “atendimento especializado”, pois esse currículo supriria as necessidades específicas de cada um.

Como construir esse currículo comum inclusivo e os conteúdos que devem regê-lo é o grande desafio – aspecto que não foi problematizado pelas pesquisas, até então.

Ainda, anterior ao movimento de resignificação do currículo, Barbosa (2011) relatou enfrentamentos, e até recusa, de professores da classe comum, da rede municipal de ensino de Campinas/SP, em alterar métodos ou, simplesmente, receber os alunos com deficiência em suas salas, mesmo com a atuação de um profissional especializado na área da educação especial para subsidiá-los. Infelizmente, a resistência à mudança no contexto escolar é uma constatação que, inclusive, é justificada legalmente, uma vez que o direito à educação do alunado com deficiência, TGD e AH/SD pode ocorrer “preferencialmente” na rede regular de ensino (BARBOSA, 2011; BRASIL, 1988, art. 208; 1990, art. 54; 1996, art. 4º).

Em outra pesquisa, organizada por Leite e Oliveira (2008), relata-se que as formações articuladas entre a rede municipal de ensino de Marília/SP e a Unesp de Marília, de maneira pontual, fizeram avanços no que se refere à ampliação conceitual de deficiência e inclusão

escolar na construção dos planos de aulas e das propostas pedagógicas das escolas, sendo possível observar no discurso dos profissionais mudanças sobre as incapacidades de ensino, no tocante à necessidade de realizar práticas de acesso ao currículo. De modo antagônico, porém, muitas práticas descritas eram correspondentes às atividades tradicionais realizadas diariamente, sem inovações, tais como ditado, cópias, repetições orais e escritas, etc. (LEITE; OLIVEIRA, 2010).

Retomando relatos existentes em pesquisas que expõem práticas positivas, Delevati (2011) descreveu um planejamento da SRM. Em caráter colaborativo, a professora especializada, a pesquisadora e a professora da classe comum produziram um plano de aula para um aluno das séries iniciais com deficiência múltipla. Num primeiro momento, ocorreu o aprendizado do uso de uma ferramenta da tecnologia assistiva, a prancha de comunicação, um mecanismo físico para acessar ao currículo comum; após, houve a organização de atividades de complementação para serem realizadas na SRM e pela professora da classe comum: fotografias foram empregadas para o aluno compreender a rotina e, também, se recorreu a jogos corporais de sensibilização para favorecer a identidade e autonomia (DELEVATI, 2011).

A sistematização das necessidades dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD organizadas em planos de aula, em regime de colaboração, envolvendo participação de diferentes profissionais escolares, se mostra exitosa tanto no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem desses alunos como em relação à extensão aos sujeitos da escola, da compreensão de uma escola inclusiva, uma vez que caracterizam as opções metodológicas e de conhecimentos estabelecidos a serem trabalhados (DELEVATI, 2011).

No Rio de Janeiro/RJ, a realização desses planos é regulamentada em lei estadual, para ser executada nas SRM, consonante ao estabelecido na legislação nacional (BRASIL, 2009b, 2010c), ao dispor quanto à formulação de planos de AEE que descrevam as necessidades dos alunos e as ações educativas para superá-las. Três artigos científicos (MARIN; BRAUN, 2014; MARIN; MASCARO; SIQUEIRA, 2014; WALTER; NETTO; NUNES, 2014), resultantes de pesquisas orientadas por Glat e Pletsch (2014) nesse estado, expõem, positivamente, a aplicabilidade do plano no cotidiano escolar, promovendo avanços no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, TGD e AH/SD e de acesso ao currículo da classe comum de escolas municipais cariocas. Esse recurso de estruturação de um planejamento que culminará em um plano estruturado pode ser compreendido como parte importante do currículo planejado (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

Marin e Braun (2014) analisaram que a criação de um plano fortaleceu a relação e a execução de práticas colaborativas entre a professora especializada e uma professora da classe comum. Ambas estabeleceram, em parceria, intervenções visuais e verbais para os alunos com deficiência intelectual nos dois espaços – na classe comum e na SRM: repetição de enunciados, exercícios com consignas curtas e rotinas com imagens. Como resultados, houve um aumento na progressão no ensino desses alunos por terem atingido os objetivos, as habilidades e demais requisitos exigidos pela rede de educação.

Outra pesquisa, de Marin, Mascaro e Siqueira (2014), identificou que os profissionais da classe comum que realizam atividades mais dinâmicas em sala de aula, alterando a disposição das carteiras, o tempo das atividades e os agrupamentos interpessoais, são aqueles que conseguem aplicar os planos individualizados como programado pelas orientações dos profissionais especializados das SRM, inclusive, permitindo um envolvimento potencial dos outros estudantes, sem deficiências, nos processos de ensino e aprendizagem. Isso não se dá com profissionais que têm uma perspectiva tradicional de atuação pedagógica, organizando atividades somente por padrões e repetição a todos os alunos, como silabação, contagens sequenciais, atividades solitárias, etc.

Seguindo as apreciações, Walter, Netto e Nunes (2014) acompanharam o processo de elaboração do plano em uma escola, sistematizado pela professora especializada da SRM, para encontrar o melhor procedimento de CAA⁵³ e favorecer a aprendizagem de um estudante autista. Tal pesquisa oferece como contribuição a percepção de que a criação desse plano sofre interferência dos fatores escolares – tempo, espaço, aprendizagem na classe comum, participação de outros estudantes e as necessidades do sujeito; ou seja, há um período de acomodação no intervalo entre a criação e a execução de cada prática. Esse tempo, além de ser respeitado, é um período de avaliação, a fim de estabelecer novos acionamentos a depender dos objetivos educacionais traçados, consonantes com o currículo previsto para a classe comum. É, portanto, uma construção processual, flexível com potencialidade de modificar todo o ambiente escolar, visando à inclusão (WALTER; NETTO; NUNES, 2014).

Nesses exemplos, é possível testemunhar relações entre inclusão escolar e o currículo, no que se refere aos conhecimentos por parte dos profissionais da escola, ora divididos em dois grupos. O primeiro poderia ser definido como contribuições da educação especial: conhecimentos operacionais sobre o uso de tecnologias e recursos de acessibilidade;

⁵³ Comunicação Alternativa Ampliada, caracterizada como recurso da tecnologia assistiva para substituir a fala na comunicação (BRASIL, 2010c).

conhecimentos sobre as características clínicas, relacionadas à deficiência, TGD ou AH/SD do aluno; e conhecimentos das necessidades individuais do aluno no contexto escolar em que está inserido (GLAT; PLETSCHE, 2014). Enquanto o segundo compõe os saberes em relação à educação básica: os objetivos e conteúdos curriculares da classe comum; e os processos mentais que proporcionam a aprendizagem. É o desvelamento desses conhecimentos, compartilhados, tanto com o professor especializado como com o professor da classe comum, que deve contribuir para a efetivação da escola inclusiva e de qualidade.

Na conjuntura internacional, Valadão (2010), em sua pesquisa de mestrado, identifica uma política institucionalizada de planejamento, denominada “Planejamento Educacional Individualizado” (PEI). Em sua busca documental, verificou que, na França, Itália, Espanha e Estados Unidos, a legislação educacional prevê a execução do PEI:

O PEI é um plano escrito, uma espécie de contrato, que descreve o programa educacional em termos de serviços demandados por um estudante em particular, tomando como base uma avaliação aprofundada dos pontos fortes do aluno e de suas necessidades, que afetam a habilidade do aluno para aprender e para demonstrar a aprendizagem; [...] é também um registro das acomodações⁵⁴ ações individualizadas que são necessárias para ajudar o aluno a alcançar expectativas de aprendizagem; [...] um documento norteador do trabalho educacional que identifica como as expectativas de aprendizagem podem ser alteradas, levando-se em consideração as necessidades do aluno e o currículo padrão e a identificação de metas alternativas nas áreas de programas, caso seja necessário; [...] é um registro dos conhecimentos e habilidades específicas do aluno e que permite identificar o repertório de partida, acompanhar a evolução em direção às metas estabelecidas para o estudante; é [...] um instrumento que permite prestar constas para o aluno, para seus pais, e para todos que têm responsabilidades para que os objetivos da educação sejam cumpridos. (VALADÃO, 2010, p. 100)

Como documento escolar, o PEI deve acompanhar o aluno com deficiência, TGD e AH/SD e ser reavaliado durante toda a trajetória escolar obrigatória. Sua importância concentra-se na descrição de características clínicas e educacionais do indivíduo, com a avaliação de uma equipe multidisciplinar, composta por profissionais da educação, saúde e assistência social e, também, familiares. Cada grupo ficaria responsável por detalhar objetivos, metas, atividades, ações, temporalidade e avaliações a serem realizadas, com a proposição de favorecer o aprendizado e a progressão escolar desses alunos (VALADÃO, 2010).

⁵⁴ Termo que advém de um referencial utilizado pela autora: de que os sujeitos estão “em estado / em situação de deficiência” e, portanto, “acomodações” seriam as mudanças individualizadas previstas para esses sujeitos.

Essa política se mostra positiva no sentido de estabelecer, na escola, a orientação de quais serviços cada aluno deve ter, bem como descrever as adaptações de espaços, materiais e de instrumentos de vida diária que devem ser executados (VALADÃO, 2010), destacando-se o papel do professor especializado em educação especial, que contribuirá tanto na criação desse planejamento como em sua execução no espaço do atendimento educacional especializado. Embora, em âmbito nacional, pesquisadores apoiem essa política, enquanto execução coletiva, em prol do acesso ao currículo dos sujeitos com deficiência, TGD e AH/SD (VALADÃO, 2010; GLAT; PLETSCHE, 2014), os mesmos (e outros) defendem que essa aproximação dos serviços da saúde com a educação não deva ocorrer no interior da escola, para não descaracterizar o espaço de formação educacional, condição primeira dessa instituição escolar (VALADÃO, 2010; BAPTISTA, 2011; GLAT; PLETSCHE, 2014).

Outras pesquisas (XAVIER, 2008; MIOTTO, 2010; LOBO, 2011) se propuseram a investigar a relação entre currículo e educação inclusiva, pela análise de outros documentos escolares – os projetos políticos-pedagógicos (PPP) –, que deveriam contemplar, por exemplo, a descrição dos alunos (com e sem deficiência, TGD ou AH/SD), os serviços de apoio para o mesmo, e as orientações curriculares que direcionam o trabalho nesses espaços, compondo, portanto, uma parte importante do currículo prescrito para e da escola (GIMENO SACRISTÁN, 2000; GOODSON, 2000).

Em artigo publicado por Miotto (2010), a autora analisou o PPP de uma escola regular de Minas Gerais e constatou que havia a presença de elementos que conferem às descrições dos PCN do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998a) e do PCN-AC (BRASIL, 1999a); contudo, quanto à educação dos alunos com deficiência, o PPP é omissivo:

[...] apesar de matricular alunos com deficiência visual, cegos ou com baixa visão, nada consta em seu PPP em relação à atuação da escola para com estes alunos, sobre os recursos didáticos a serem disponibilizados, que são de fundamental importância para o seu processo de ensino e aprendizagem, e muito menos as complementações curriculares específicas para a educação de alunos com baixa visão e alunos cegos – atividades de vida diária, orientação e mobilidade, o soroban e o Sistema Braille – que serviriam de orientação para os membros da escola, assim como para a escola orientar as famílias dos alunos com deficiência visual.

No relato, a ausência de descrição dos sujeitos com deficiência matriculados na escola pode evidenciar um descuido dos profissionais, ao desconsiderar as diferenças dos alunos que a instituição recebe, como princípio educacional, o que dificulta gerir mudanças para

promover uma educação com orientação inclusiva.

Mais do que isso. Especificamente para os alunos com deficiência visual, como indício de análise que perpassa o debate do currículo, referida autora (MIOTTO, 2010) denomina “complementações curriculares” – ação que corresponde aos objetivos interpostos para o atendimento educacional especializado, nas SRM (BRASIL, 2011, art. 3º) – como atividades organizadas com o método de escrita via Sistema Braille e acessibilidade arquitetônica, para garantir autonomia e acesso ao conteúdo estabelecido na instituição. Contudo, além desses itens operacionais – mas, essenciais para viabilizar acesso ao currículo – outros aspectos sobre o tema poderiam ser privilegiados no trabalho pedagógico, tanto nas SRM como em toda a escola: conhecimentos sobre os processos de aprendizagem, desde a ausência do sentido da visão; conhecimentos sobre personagens e suas soluções inventivas (sobre o Sistema Braille e outros recursos de acessibilidade); e conhecimentos sobre inclusão escolar e diversidade, etc. (MIOTTO, 2010).

Situação semelhante também foi descrita por Lobo (2011), em sua dissertação de mestrado, que, ao estudar o PPP de 15 escolas municipais da cidade de Corumbá/MS, notou que, ao menos, 12 delas, embora possuíssem alunos com diferentes tipos de deficiência matriculados, eles não eram identificados enquanto tais nas “descrições da clientela” dos respectivos projetos. Em apenas um trecho de todos os PPP, havia descrição sobre currículo flexível e adaptação; contudo, isso se dava pela realidade da patologia do indivíduo, ou seja: “A identificação desses alunos pela patologia suscita preconceito, estigma, rótulo, bastante combatidos nos discursos oficiais” (LOBO, 2011, p. 89). Desse modo, com a análise de todos os projetos, foi possível concluir que “A concepção de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular nos projetos político-pedagógicos e nos documentos oficiais [de Mato Grosso do Sul] parece traduzir a ideia de um currículo homogeneizador, portanto, contrário à diversidade” (LOBO, 2011, p. 97).

A pesquisa de Xavier (2008), ao analisar a construção de uma proposta pedagógica de uma escola regular em Minas Gerais, constatou o inverso. Houve a descrição de aspectos relativos à inclusão escolar, contemplando descrições de deficiências e aspectos que tangem à diversidade cultural, social e econômica do alunado de toda a escola. No entanto, nas observações de campo junto aos professores da classe comum, esses conceitos não eram aplicados, pois os planejamentos de aula e as avaliações se mantinham padronizados, indiscriminadamente, a todos, subsidiados, exclusivamente, por livros didáticos e os PCN do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) sem reflexão sobre os conhecimentos que guarneceriam

uma escola inclusiva. Como reforça a autora: “[...] ainda que na teoria haja uma conotação de inclusão quando a escola manifesta em seus documentos uma proposta de educação para o respeito às diferenças; não há como respeitar a diferença padronizando atitudes e comportamentos” (XAVIER, 2008, p. 187).

Percorrendo todas as análises a respeito do atendimento educacional especializado, propostas pelas pesquisas acadêmicas elencadas, evidencia-se que, mesmo em locais geográficos diferentes, os problemas, as dificuldades e as novas possibilidades educacionais podem ser comuns e acontecem, substancialmente, no cotidiano escolar, seja pela prática com os alunos com deficiência, TGD ou AH/SD, na interface do trabalho com os professores da classe comum ou nos regimentos internos (PPP e planos de aula).

Em consonância com essa análise, há trabalhos (BAPTISTA, 2011; BARBOSA, 2011; EFFGEN, 2011; VIEIRA, 2012) dedicados ao entendimento de que os profissionais especializados, no contexto do atendimento educacional especializado, podem ser os acionadores de mudanças; à medida que ocupam o espaço físico da escola, podem impulsionar mudanças de pensamento e *práxis* no cotidiano, inserindo à compreensão de inclusão escolar de acesso e permanência o aprendizado na e pela diversidade, para e com o alunado com deficiência, TGD e AH/SD. Nas palavras de Mantoan (2011, p. 1):

[...] os professores, ao introduzirem o Atendimento Educacional Especializado nas escolas, estão ocupando lugares na equipe pedagógica, que são determinantes para que a inclusão escolar seja mais e melhor compreendida em seus princípios, fortalecendo-se e expandindo-se no ensino comum e especial. [...] Esse lugar não é abstrato, mas um espaço, denominado Sala de Recursos Multifuncionais, que reúne recursos humanos e materiais que envolvem novos conhecimentos, equipamentos, arranjos e parcerias e uma gestão da presença da educação especial na escola, que está sendo pouco a pouco sentida e considerada pela comunidade escolar e pelos pais a partir de novas práticas de encaminhamento, estudos e planos de ação educativos.

Segundo Baptista (2011, p. 15), é a denominação “multifuncional” das salas de recursos que contribui para a apreciação ampla de atuações que os profissionais especializados podem realizar no contexto escolar:

[...] o atendimento direto ao aluno, ou a grupos de alunos, até uma ação em rede. Refiro-me ao acompanhamento de processos que ocorrem nas salas de

aula comum, na organização de espaços transversais às turmas, em projetos específicos, na assessoria a colegas docentes, em contatos com familiares ou outros profissionais que têm trabalhado com os alunos.

Nesse sentido, conclui-se que formação continuada dos professores em educação especial, planejamento de aulas, trabalho colaborativo entre professores da classe comum e SRM e a transversalidade dos conhecimentos da educação especial para toda a escola são itens essenciais a propulsionar a inversão da lógica da educação tradicional vigente, visando à garantia de educação de qualidade para todos os estudantes. Uma vez assim, a próxima etapa desta pesquisa é conhecer e analisar como alguns dos documentos curriculares nacionais, que são utilizados para subsidiar a prática pedagógica de profissionais especializados, no contexto do atendimento educacional especializado – e das SRM –, contribuem (ou não) para refletir sobre a cultura e os conhecimentos interpostos no currículo da escola, com o objetivo de garantir a educação dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD.

3 REFERENCIAIS CURRICULARES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

“Elas [as pessoas grandes] têm sempre necessidade de explicações”. (SAINT-EXPERY, 1954, p. 10)

No que tange ao levantamento de documentos curriculares nacionais, duas produções se destacaram, seja por apresentarem orientações à prática educacional de alunos com deficiência, TGD e AH/SD e serem utilizadas para fundamentar o referencial curricular do município de Franca/SP e os PPP das escolas; seja por terem sido mencionadas pelas participantes da pesquisa, em meio ao seu exercício cotidiano: “Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares, estratégias para a educação do aluno com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 1999a); e “Coleção Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2010a).

Neste capítulo, então, ambos serão contextualizados no âmbito político em que foram formulados, por meio da análise de seus conteúdos e cotejando com contribuições de pesquisas acadêmicas que se propõem a refletir inclusão escolar, educação inclusiva, atendimento educacional especializado (nas SRM), bem como currículo.

3.1 “Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares, estratégias para a educação do aluno com necessidades educacionais especiais”

Na segunda metade da década de 90, houve um esforço político que representou a “[...] expressão do papel do Estado na busca de coesão e ordem, atuando no sentido de atingir a uniformização do currículo nacional” (GALIAN, 2014, p. 651), o que culminou na criação de um referencial de conteúdos mínimos a serem transmitidos na educação básica – previsto desde a CF/88 (BRASIL, 1988)⁵⁵ e a LDBEN/96 (BRASIL, 1996)⁵⁶. Esse momento contou

⁵⁵ “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, art. 201).

⁵⁶ “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996, art. 26; Redação dada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013).

com a participação popular e a produção de documentos preliminares, conforme descrito por Galian (2014, p. 658):

Uma versão preliminar do documento foi elaborada em dezembro de 1995 por um grupo de professores e especialistas reunidos pela Secretaria de Educação do MEC e, em seguida, encaminhada para análise por especialistas de universidades e secretarias de educação municipais e estaduais. Uma nova versão foi apresentada em agosto de 1996 e discutida em reuniões regionais com professores, especialistas e equipes de secretarias estaduais e municipais de educação. Finalmente, em setembro de 1996, nova versão é apresentada ao Conselho Nacional de Educação para deliberação. Então, em outubro de 1997, o presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, anunciou que todos os professores do Brasil receberiam o material.

Foi assim que se originaram “Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Ensino Fundamental” (BRASIL, 1998a), caracterizados como instrumentos:

[...] abertos e flexíveis, uma vez que, por sua natureza, exigem adaptações para a construção do currículo de uma Secretaria ou mesmo de uma escola [...] Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo. (BRASIL, 1998, p. 6, v. 1)

Após a produção de vinte volumes⁵⁷, tendo como base as principais áreas disciplinares do conhecimento, com supervisão da professora Marilene Ribeiro dos Santos, da Secretaria de Educação Especial (MEC), criou-se o exemplar denominado “Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares (PCN-AC), estratégias para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 1999a) – considerado o primeiro documento, no contexto da educação regular, a estabelecer uma relação com alterações de espaço, tempo e outros componentes curriculares, partindo das “necessidades educacionais especiais” (BUYTENDORP, 2006)⁵⁸.

Inicialmente, o PCN-AC (BRASIL, 1999a) contém informações de seu público-alvo

⁵⁷ Volume 1 – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais; Volume 2 – Língua Portuguesa; Volume 3 – Matemática; Volume 4 – Ciências Naturais; Volume 5 – História e Geografia; Volume 6 – Arte; Volume 7 – Educação Física; Volume 8 – Apresentação dos Temas Transversais e Ética; Volume 9 – Meio Ambiente e Saúde; Volume 10 – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Todos esses volumes possuem um exemplar para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e Ensino Fundamental (Anos Finais).

⁵⁸ Segundo Buytendorp (2006), um dos primeiros documentos curriculares nacionais na/para área de educação especial era intitulado “Proposta Curricular pra Deficientes Educáveis” (MEC, 1979), com caráter “normalizante”, integracionista, assistencial e médico, organizado num contexto político em que a educação das pessoas com deficiência era realizada, quase que exclusivamente, em escolas e classes especiais segregadas à escola comum (BUYTENDORP, 2006).

no período: superdotação, condutas típicas, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência mental, deficiência visual e deficiência múltipla (BRASIL, 1999a). Essas descrições têm forte associação às designações patológicas, com teor de normalização, baseando-se em expressões como “correção”, “abaixo da média” ou “capacidades que não respondem adequadamente”.

Em seguida, o documento apresenta estratégias definidas, em sua maioria, como “adaptações”. No Brasil, ações que integram educação especial e currículo eram mais usualmente associadas a essa terminologia (CAPELLINI, 2014), embora seja importante ressaltar que as palavras “adequação” e “flexibilização” também figurem no documento, contudo, com significados imprecisos e pouco diferenciados – fato que igualmente ocorre nos resultados de pesquisas acadêmicas (BAPTISTA; HAAS, 2015), em projetos políticos-pedagógicos (LOBO, 2011) e no desenvolvimento de práticas escolares (FONSECA, 2011; CAPELLINI, 2014)⁵⁹.

Num primeiro momento, Silva, F. (2003, p. 220) analisa ser positivo contemplar, em um documento nacional, a prescrição da adaptação no contexto da escola “[...] sobretudo quando os alunos se encontram nos limites da exclusão escolar e da impossibilidade de aprendizagem”; somando-se ao fato de que não deixa de ser um elemento curricular que identifica as diferenças entre os sujeitos, sendo esse reconhecimento importante, pois permite abrir caminhos de igualdade. Mas, avaliar o contexto e as opções políticas e ideológicas que todo referencial curricular se fundamenta é imprescindível para não incorrer em interpretações ingênuas (SILVA, F., 2006b, 2011).

A primeira consideração a esse respeito refere-se à descrição sobre a função da escola, presente no PCN-AC (BRASIL, 1999a):

A escola que se espera para o século XXI tem compromisso não apenas com a produção e a difusão do saber culturalmente construído, mas com a formação do cidadão crítico, participativo e criativo para fazer face às demandas cada vez mais complexas da sociedade moderna. (BRASIL, 1999a, p. 15)

Este, em seguida, estabelece como responsabilidade da escola “[...] diversificar e

⁵⁹ O PCN-AC (BRASIL, 1999a) não é mais um documento de referência para a educação das pessoas com deficiência, TGD e AH/SD, por conseguinte, não está disponibilizado no *site* oficial do MEC. Mas, seus construtos terminológicos e ideológicos ainda podem ser vislumbrados na prescrição de documentos curriculares municipais, como o RCEIEF-Franca (2008), e em discursos pedagógicos que naturalizaram a expressão “adaptação”, dotada de significado político e ideológico; por isso, é um documento analisado nesta pesquisa.

flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos” (BRASIL, 1999a, p. 32).

Note-se, que quanto ao objetivo da educação estar justificado pelas necessidades da sociedade moderna, recaem críticas – advindas desde a produção dos PCN (BRASIL, 1998a) – sobre a formação escolar estritamente relacionada à ordem política, globalizada e neoliberal, cujas palavras-chave como equidade, produtividade, cidadania, flexibilidade, desempenho e integração são enunciadas com a pretensão de formar “[...] recursos humanos flexíveis, adaptáveis às exigências do mercado” (GALIAN, 2014, p. 653).

Não se deve perder de vista, também, que, junto a esse discurso – onde o flexível e o adaptável ganham sentido positivo, em relação às expectativas individuais dos estudantes –, está presente a necessidade de controle, que irá interferir diretamente no modo de organização pedagógica e na cultura escolar. Nas palavras de Varela (1992, p. 102):

Aprender a aprender é, em última instância, aprender a escutar-se através dos outros [...] o psicopoder característico das pedagogias psicológicas baseia-se em tecnologias, cuja aplicação implica uma relação que torna os alunos tanto mais dependentes e manipuláveis quanto mais liberados se acreditam. Explica-se, pois, que esteja no auge uma programação educativa opcional, preparada e disponível, na qual o culto à personalização se incrementa. A educação institucional volta-se cada vez mais à busca de si mesmo, a viver livremente sem coações, sem esforço, no presente.

Por conseguinte, emerge uma preocupação no tocante ao documento, pois se privilegia uma formação conforme as condições desta sociedade, secundarizando a formação de pessoas capazes de promover transformação social (BUYTENDORP, 2006). Complementa-se, ainda, que a individualização, cada vez mais presente no contexto escolar, não implicaria, somente, “auto monitoramento”; antes, distinguir-se-ia como um facilitador para atingir o poder pelo viés da disciplina comportamental (VARELA, 1992; SILVA, F., 2003).

As implicações dessas análises para a educação especial justificam a organização de tempos e espaços, em separado, para os alunos com deficiência, TGD e AH/SD, consonantes com os pressupostos da integração escolar. Embora se estabeleça que os serviços da educação especial não possam ocorrer “[...] isoladamente, mas devem fazer parte de uma estratégia global de educação e visar suas finalidades gerais” (BRASIL, 1999a, p. 21), foi observado no PCN-AC (BRASIL, 1999a), por exemplo, que as adaptações curriculares sejam:

[...] destinadas aos que necessitam de serviços e/ou situações especiais de educação, *realizando-se, preferencialmente, em ambiente menos restritivo* e pelo menor período de tempo, de modo a favorecer a promoção do aluno a formas cada vez mais comuns de ensino. (BRASIL, 1999a, p. 34, grifo nosso)

Tal prática pedagógica diz respeito ao uso das adaptações sob a ótica do acesso educacional e social, fundamentado pelas palavras-chave anteriormente questionadas, como produtividade, integração, etc.:

As decisões sobre adaptações curriculares podem incluir as modalidades de apoio que favorecem ou viabilizam a sua eficácia na educação dos alunos com necessidades especiais. Pode-se definir apoio como recursos e estratégias que promovem o interesse e as capacidades da pessoa, bem como, oportunidades de acesso a bens e serviços, informações e relações no ambiente em que vive. O apoio tende a favorecer a autonomia, a produtividade, a integração e a funcionalidade no ambiente escolar e comunitário. (BRASIL, 1999a, p. 54)

Mas, afinal, como o documento define essas adaptações?

Primeiramente, qualquer adaptação deve ser construída considerando os seguintes critérios: “[...] o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno” (BRASIL, 1998a, 1999a, p. 33).

Para tanto, o PCN-AC (BRASIL, 1999a), substanciando-se em González Manjón (1995) e em sua obra “Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais”, as diferenciam em dois grandes blocos – adaptações não significativas e adaptações significativas. A primeira delas é assim definida:

[...] **adaptações curriculares** realizadas na escola são consideradas **menos significativas**, porque constituem modificações menores no currículo regular e são facilmente realizadas pelo professor no planejamento normal das atividades docentes e constituem pequenos ajustes dentro do contexto normal de sala de aula [...] São importantes como medidas preventivas levando o aluno a aprender os conteúdos curriculares de maneira mais ajustada às suas condições individuais, para prosseguir na sua carreira acadêmica, evitando seu afastamento da escola regular. (BRASIL, 1999a, p. 34, grifos do autor)

As adaptações menos significativas (ou de pequeno porte) podem ser contempladas: 1) quanto à organização (de agrupamentos, didática e espaço); 2) relativas aos objetivos e conteúdos (priorização de áreas ou unidades de conteúdos, tipos de conteúdos, objetivos, sequenciação, eliminação de conteúdos secundários); 3) avaliativas (adaptação ou modificação de técnicas e instrumentos); 4) procedimentais (introdução de atividades alternativas e/ou complementares às previstas, modificação do nível de complexidade das atividades, eliminação de componentes, sequenciando a tarefa, facilitando planos de ação, adaptação dos materiais, modificação da seleção dos materiais previstos); 5) temporalidade (modificação da temporalidade para determinados conteúdos e objetivos previstos) (BRASIL, 1999a). Em âmbito geral:

O programa comum sofre pequenas modificações, afetando o como e o quando ensinar e avaliar. Portanto, repercutirá na organização da sala, na sequência dos conteúdos, na metodologia geral e específica, se assim for preciso, na criação e desenvolvimento de atividades nos sistemas de avaliação. (SEBASTIAN HEREDERO, 2010, p. 202)

Já com relação às adaptações significativas, o documento caracteriza:

[...] **adaptações significativas** do currículo [são] para atender às necessidades especiais dos alunos, quando estas forem mais acentuadas e não se solucionarem com medidas curriculares menos significativas. De um modo geral constituem estratégias necessárias quando os alunos apresentam sérias dificuldades para aprender, como resultado, entre outros fatores:

- da defasagem entre a sua competência curricular e a de seus colegas;
- da discrepância entre as suas necessidades e as demandas das atividades e expectativas escolares;
- da crescente complexidade das atividades acadêmicas que vai se ampliando, na medida do avanço na escolarização. (BRASIL, 1999a, p. 35, grifo do autor)

Observe-se que, para essas, estabelecem-se alterações quanto: 1) aos objetivos (eliminação de objetivos básicos, introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos); 2) conteúdos (introdução de conteúdos específicos, complementares ou alternativos, eliminação de conteúdos básicos do currículo); 3) metodologia e organização didática (introdução de métodos e procedimentos complementares e/ou alternativos de ensino e aprendizagem, introdução de recursos específicos de acesso ao currículo); 4) avaliação (introdução de critérios específicos de avaliação, eliminação de critérios gerais de avaliação

adaptações de critérios regulares de avaliação, modificação dos critérios de promoção); 5) temporalidade (prolongamento de um ano ou mais de permanência do aluno na mesma série ou no ciclo – retenção) (BRASIL, 1999a).

Prosseguindo nesse mesmo tipo de adaptação, a crítica recai na alteração, afrouxamento e/ou eliminação de habilidades, competências, conteúdos, expectativas e critérios de avaliação e diferenciação de métodos e tempos, em função das condições dos alunos. De modo análogo, o PCN-AC (BRASIL, 1999a) estabelece que essas atividades compõem

Currículos adaptados ou elaborados de modo tão distinto dos regulares [que] implicam adaptações significativas extremas, adotadas em situações de real impedimento do aluno para integrar-se aos procedimentos e expectativas comuns de ensino, em face de suas condições pessoais identificadas. (BRASIL, 1999, p. 37)

Por conseguinte, reforça-se o caráter psicológico, de maneira equivocada, condicionando o acesso ao conhecimento para (alguns) estudantes, desde o quadro clínico estabelecido por suas condições de desenvolvimento ou patologias (SILVA, F., 2012; CAPELLINI, 2014), e legitima-se o fracasso escolar destes na materialização de estratégias “disfarçadas de escolarização obrigatória” (PATTO, 2010). Afinal,

[...] parte dos conteúdos distribuídos pelo currículo, [...] pode não ter a mesma significação para os alunos dado o alcance das limitações. Contudo, singularizá-los, para que alguns alunos [com deficiência, TGD e AH/SD] deem conta do processo, pode significar, mais do que uma diferenciação/flexibilização, uma análise equivocada da função, senão do contexto, da necessidade daquele conteúdo de conhecimento. (SILVA, F., 2012, p. 5)

Com isso, a intencionalidade do acesso ao currículo, que seria promovido por meio de alterações em todos os âmbitos antes descritos, alia-se à execução de práticas estigmatizadas:

Destinado, portanto, a conseguir um equilíbrio entre o maior grau possível de normalidade na resposta educativa e a maior eficácia na promoção dos processos de ensino-aprendizagem. Processos esses [...] sempre colocando em ênfase o seu aspecto produtivo e interativo. Corre-se o risco, assim, das adaptações não corresponderem a formas de enriquecimento cultural dos professores e dos alunos, mas a formas de estigmatização e, possivelmente,

de empobrecimento deles. (SILVA, F., 2012, p. 22)

Em contrapartida a esse argumento, há o estudo de Sebastian Heredero (2010) que, ao analisar o PCN-AC (BRASIL, 1999a), toma como positivas as atividades denominadas “adaptações”. Mencionado autor tenta minimizar o caráter negativo, imposto ao termo, principalmente às adaptações significativas:

No que concerne aos elementos básicos das diferentes matérias, a eliminação de alguns deles pode comprometer a superação dos objetivos próprios da etapa e, sendo assim, não teria o mesmo nível que o resto dos colegas, mas isso não significa que não possa aprender muitas das mesmas coisas que o resto dos alunos e alunas, e ao mesmo tempo. Isso faz com que somente se devam adotar tais medidas depois de haverem comparado, cuidadosamente, todas as circunstâncias que envolvem o aluno, e de terem fracassado outras medidas prévias, inclusive as adequações de pequeno porte. (SEBASTIAN HEREDERO, 2010, p. 205)

Por outro lado, sob uma análise centralizando seu estudo na política de educação especial brasileira, define-se que as adaptações devem ocorrer em um plano individual, consonante a proposta curricular geral, cujo objetivo é estabelecer uma relação harmoniosa entre as necessidades do aluno com deficiência e o currículo comum existente, organizado por uma sequência que contenha: delimitação dos profissionais educacionais e das necessidades educativas específicas (no ensino regular e especializado); integração dos dados na organização de uma avaliação prévia; aplicação das adaptações; e replanejamento das ações. Portanto, é um encadeamento de complexa execução, que envolve trabalho em equipe; conhecimento do currículo; conhecimento da deficiência; e conhecimento de práticas pedagógicas e de educação diversificadas (SEBASTIAN HEREDERO, 2010).

Nesse sentido, a pesquisa de Mesquita (2010) se mostra interessante, ao investigar os processos escolares capazes de auxiliar na inclusão escolar. Ressalte-se que a autora, em sua tese, realiza um trabalho exploratório sobre a prática de uma professora da classe comum, das séries iniciais do ensino fundamental, em Belém/PA. Seu objetivo foi o de encontrar elementos do cotidiano da aula que pudessem ser alterados, em prol da inclusão de uma criança com deficiência intelectual em sala. A pesquisadora rejeita a denominação “adaptação”, partindo do referencial do PCN-AC (BRASIL, 1999a), por compreender estreita relação do termo com “redução” e, assim, se propôs a investigar, identificar e descrever cinco elementos de “inclusividade” (MESQUITA, 2010), expondo exemplos que se aproximam aos

estabelecidos pelo já referido autor espanhol (SEBASTIAN HEREDERO, 2010):

[...] percepção do aluno em situação de deficiência como aluno; o aumento do tempo pessoal no tempo institucional e respeito do tempo institucional ao tempo pessoal; a frequência e participação [do aluno] nos diversos espaços da escola; a apropriação de conhecimentos propriamente escolares [rotina, regras, etc.]; e o uso de artefatos escolares [para subsidiar a escrita, o cálculo, etc.]. (MESQUITA, 2010, p. 153)

Esses elementos (tempo e espaço) subsidiariam, em um primeiro momento, a reflexão pedagógica, cujo objetivo é garantir a emancipação escolar do aluno com deficiência, por meio de ações que viabilizassem o acesso à escola, com tempo e espaço específicos; e acesso ao conhecimento, em um segundo momento, depois da apropriação por parte do aluno e da professora desses elementos (MESQUITA, 2010).

Retomando a análise do PCN-AC (BRASIL, 1999a), o mesmo determina que as adaptações curriculares ocorram em três níveis: 1) no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar), que deve focalizar, principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio; 2) no currículo desenvolvido na sala de aula, realizado pelo professor, destinando-se, principalmente, à programação das atividades do cotidiano coletivo da classe; e 3) ao nível individual, que também incide sobre a atuação do professor, quanto à avaliação e quanto ao atendimento do aluno como, por exemplo, na identificação dos fatores que interferem no seu processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1999a). Tal compreensão condiz com Correia (1999), para quem as adaptações curriculares devem acontecer, de maneira contextualizada, em três níveis: 1) proposta curricular da escola; 2) no ambiente da escola, como a turma/classe comum; e 3) individualmente.

Logo em seguida, o documento descreve adaptações, com vistas a acessar o currículo, realizadas no “trabalho cotidiano de professores e especialistas” (BRASIL, 1999a, p. 5), tendo como suporte as diferenças dos alunos:

- agrupar os alunos de uma maneira que facilite a realização de atividades em grupo e incentive a comunicação e as relações interpessoais;
- propiciar ambientes com adequada luminosidade, sonoridade e movimentação;
- encorajar, estimular e reforçar a comunicação, a participação, o sucesso, a iniciativa e o desempenho do aluno;
- adaptar materiais escritos de uso comum: destacar alguns aspectos que necessitam ser aprendidos com cores, desenhos, traços; cobrir partes que

podem desviar a atenção do aluno; incluir desenhos, gráficos que ajudem na compreensão; destacar imagens; modificar conteúdos de material escrito de modo a torná-lo mais acessível à compreensão, etc.;

- providenciar adaptação de instrumentos de avaliação e de ensino-aprendizagem;
- favorecer o processo comunicativo entre aluno-professor, aluno-aluno, aluno-adultos;
- providenciar *softwares* educativos específicos;
- despertar a motivação, a atenção e o interesse do aluno;
- apoiar o uso dos materiais de ensino-aprendizagem de uso comum;
- atuar para eliminar sentimentos de inferioridade, menos valia e fracasso ou superioridade. (BRASIL, 1999a, p. 45)

Seguem alguns exemplos específicos (BRASIL, 1999a), conforme as características do público-alvo:

- Deficiência visual: ilustrações táteis, *softwares* em tipo ampliado, máquina Braille, reglete, soroban, bengala longa, livro falado, lupas, computador com sintetizador de vozes;
- Deficiência auditiva: textos escritos complementados com imagens para favorecer compreensão da linguagem gestual e da língua de sinais;
- Deficiência mental: ambientes de aula que auxiliem na aprendizagem (ateliê, cantinhos, oficinas); e atividades de comunicação, cuidado pessoal e autonomia;
- Deficiência física: alterações no mobiliário (cadeiras, mesas e carteiras); materiais de apoio pedagógico (tesoura, ponteiras, computadores que funcionam por contato, por pressão, etc.); e textos escritos complementados com elementos de outras linguagens e sistemas de comunicação;
- Condutas típicas: estimular a atenção do aluno para as atividades escolares; utilizar instruções e sinais claros, simples e contingentes com as atividades realizadas;
- Superdotação: evitar sentimentos de superioridade, rejeição dos demais colegas, sentimentos de isolamento, etc.; pesquisa de persistência na tarefa e o engajamento em atividades cooperativas.

Àqueles com deficiência múltipla, enuncia-se a combinação das adaptações anteriores.

Há, ainda, outros exemplos de adaptações que descrevem as diferenças dos alunos, tomando como parâmetro a existência de um estágio “normal”, portanto, com um caráter patológico e integracionista: “boa postura do aluno, evitando-se os maneirismos exibidos comumente pelos que são cegos”, para alunos com deficiência visual; “prótese auditiva,

treinadores de fala”, para deficiência auditiva; e materiais de apoio (andador, coletes, abdutor de pernas, faixas restridoras), àqueles com deficiência física (BRASIL, 1999a).

Enfim, nota-se que a formulação do PCN-AC (BRASIL, 1999a) tem forte caráter instrumental (BUYTENDORP, 2006). Inserido na conjuntura política de criação de um currículo nacional, contém poucas enunciações que contribuem para pensar “o que” se deve ensinar; de uma feita, quando se refere ao conteúdo, a eliminação ou diferenciação é ação predominante. Trata-se de um documento fortemente preocupado com adaptações que envolvem “a forma / o método” de acesso ao currículo; e, em alguns aspectos, se mostra controverso, pois se justifica para privilegiar as diferenças dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD e em muitas descrições, essa preocupação é apagada pelos aspectos ideológicos de estigma, ainda dominantes. Diante do referencial crítico, merece uma última análise:

A ideia de adaptação curricular como redentora, e a entrada da discussão pela educação especial, implica em uma didatização das práticas pedagógicas da sala de aula, ou seja, a adaptação do ensino, voltando novamente à discussão para o âmbito dos indivíduos, distanciada da proposição de uma adaptação organizativa para o acesso ao currículo, que não privilegie apenas o ensino aprendizagem, e sim perceber todos os processos escolares. (BUYTENDORP, 2006, p. 99)

Veja-se que elementos da cultura escolar como tempo e espaço devem ser acionados de maneira mais fluída, sem a rigidez tradicional da escola, não modificando, somente, a relação professora-aluno com deficiência – que compõe com a crítica sobre a individualização da educação especial; antes, poderiam indicar mudanças gerais da classe comum, para com todos os alunos.

3.2 “Coleção Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”

Dez livros compõem a “Coleção Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar” (BRASIL, 2010a)⁶⁰, formulada pelo Ministério da Educação (MEC), pela Secretaria

⁶⁰ Fascículo 1 – “A escola comum inclusiva” (RAPOLI et al., 2010); fascículo 2 – “Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual” (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010); fascículo 3 – “Os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira” (DOMINGUES et al., 2010); fascículo 4 – “Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez” (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010); fascículo 5 – “Surdocegueira e deficiência múltipla” (BOSCO; MESQUITA; MAIA, 2010); fascículo 6 – “Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa” (SARTORETTO; BERSCH, 2010);

de Educação Especial (SEE) e pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

O contexto político quando da elaboração desse material era a presidência de Luís Inácio Lula da Silva, com Cláudia Pereira Dutra como regente da SEE, convergindo na criação do PDE (BRASIL, 2007a) e PNEE-EI (BRASIL, 2008a), esse último com diretrizes orientadoras à concepção do direito à educação como um direito coletivo, privilegiando o público-alvo da educação especial; reiterando o atendimento educacional especializado, como serviço não substituto à classe comum, em caráter complementar ou suplementar do ensino, fomentado, portanto, a necessidade de articulação entre os diferentes espaços da educação básica (KASSAR, 2011).

Por conseguinte, uma vez que, com o PDE (BRASIL, 2007a), se estabelecia uma série de políticas públicas – formação continuada, benefícios financeiros e criação de estrutura física de atendimento escolar – para a concretização da perspectiva inclusiva enunciada, essa coleção foi associada à implementação de SRM, sendo distribuída aos municípios que aderissem ao respectivo programa.

Os textos foram produzidos por pesquisadores, cujas trajetórias profissionais eram condizentes com a perspectiva adotada por essa política, envolvendo a área da educação especial e a luta pela inclusão escolar, além de, em sua maioria, atuarem em universidades públicas e em cooperação com secretarias municipais e estaduais de educação de diferentes regiões nacionais⁶¹. Em cada um dos dez fascículos, havia um CD com o conteúdo do livro físico em formato digital, além de coordenadas de instalação do *software Mecdaisy*⁶². Com esse recurso digital, profissionais com alguma deficiência sensorial ou de comunicação teriam, igualmente, acesso aos conteúdos. Vale também registrar que todo ele encontra-se disponibilizado, de maneira gratuita, no *site* do MEC⁶³, incluindo os mecanismos de instalação do *software*.

De modo geral, são livros relativamente curtos, variando de 30 a 50 páginas e

fascículo 7 – “Orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial” (GIACOMINI; SARTORETTO; BERSCH, 2010); fascículo 8 – “Livro acessível e informática acessível” (MELO; PUPO, 2010); fascículo 9 – “Transtornos globais do desenvolvimento” (FILHO, CUNHA, 2010); e fascículo 10 – “Altas habilidades/superdotação” (DELPRETTO; GIFFONI; ZARDO, 2010).

⁶¹ Descrição conclusiva, após apreciação do currículo profissional dos pesquisadores que serão enunciados em cada produção.

⁶² Solução tecnológica que permite a produção de livros em formato digital acessível, no padrão *Daisy*. Desenvolvido por meio de parceria do Governo Federal com o Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ, o *Mecdaisy* possibilita a geração de livros digitais falados e sua reprodução em áudio, gravado ou sintetizado (BRASIL, 2010a).

⁶³ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/publicacoes>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

apresentando uma linguagem fluída, simples, sem enunciações complexas, com muitas imagens ilustrativas de atividades, materiais, mapas conceituais e fluxogramas de planos de aula. Foram produzidos com a intencionalidade de subsidiar a prática de escolas com e no atendimento educacional especializado, de forma a “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008a, p. 17).

Nesse sentido, há três características que permeiam a construção da maioria dos livros: 1) caracterização das condições clínicas e pedagógicas correspondentes à deficiência, TGD ou AH/SD (fascículos 2, 3, 4, 5, 9 e 10); 2) descrição dos principais recursos físicos e de tecnologia da informação e comunicação, para subsidiar o trabalho do profissional do atendimento educacional especializado na SRM (fascículos 2, 3, 4, 5, 6, 9 e 10) e em sua articulação com a classe comum e toda a escola (fascículos 7 e 8); 3) enunciação de exemplos de práticas tidas como de sucesso, em prol da complementação ou suplementação curricular referenciada a partir das singularidades do alunado e de suas demandas de aprendizagem (todos os fascículos).

Quanto ao fascículo 1, “A escola comum inclusiva” (RAPOLI et al., 2010), que não considera nenhuma das características indicadas, merece particular destaque. Este tem como objetivo oferecer contribuições sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e “[...] a possibilidade de fazer da sala de aula comum um espaço de todos os alunos, sem exceções” (RAPOLI et al., 2010, p. 6), contemplando o direito à educação e à diferença no âmbito da escola e não especificamente na SRM.

E, ao apresentar a coleção como contribuição para a construção de uma escola inclusiva, nega a ideia de currículo adaptado, distanciando-se de produções anteriores, como o PCN-AC (BRASIL, 1999a):

A ideia do currículo adaptado está associada à exclusão na inclusão dos alunos que não conseguem acompanhar o progresso dos demais colegas na aprendizagem. Currículos adaptados e ensino adaptado negam a aprendizagem diferenciada e individualizada. O ensino escolar é coletivo e deve ser o mesmo para todos, a partir de um único currículo. É o aluno que se adapta ao currículo, quando se admitem e se valorizam as diversas formas e os diferentes níveis de conhecimento de cada um. (RAPOLI et al., 2010, p. 15)

É uma declaração que se distancia, por exemplo, das adaptações significativas, que

alterariam conteúdos e práticas, pormenorizadas e justificadas pelas limitações da deficiência. Eis a defesa de um currículo único: o que todos aprendem não deve ser alterado para o público-alvo da educação especial. O que se alteraria seria o modo de ensino, caracterizado no decorrer dessa produção e amplamente mencionado em legislação no período, e os recursos de acessibilidade.

Complementarmente, compreende-se que é, no PPP da escola, que esse aspecto deverá ser pontuado; é nele que professores e gestores deveriam sistematizar uma gestão democrática que favoreça a diferença, por meio de diferentes modos de trabalhar com os conteúdos, formas de sugerir atividades em sala de aula, controle disciplinar, divisão de horários, formas de planejar e avaliar (RAPOLI et al., 2010), e, ainda, reafirmando que o procedimento em planos de atendimento educacional especializado, deve contemplar

[...] escolhas do professor quanto aos recursos, equipamentos, apoios mais adequados para que possam eliminar as barreiras que impedem o aluno de ter acesso ao que lhe é ensinado na sua turma da escola comum, garantindo-lhe a participação no processo escolar e na vida social em geral, segundo suas capacidades. (RAPOLI et al., 2010, p. 18)

São enunciações consonantes à perspectiva inclusiva, pois preveem atuações em diferentes contextos da escola, inclusive, sobre tempos, disciplina e espaços escolares; ou seja, sobre a cultura escolar (FORQUIN, 1993; SILVA, 2006a, 2006b). Ainda, embora o documento queira se distanciar da ideia de “adaptação”, há elementos consonantes com algumas explicitações anteriores, a respeito de onde ocorrem as prescrições curriculares (CORREIA, 1999). A dúvida, então, é: será que os demais fascículos fortalecem medidas de atuação do atendimento educacional especializado?

Na tentativa de responder essa questão, após apreciação dos índices, leitura integral e análise subsidiada pelo referencial adotado por este trabalho, para os fascículos de 2 a 10 organizou-se o Quadro 3, contendo informações dos objetivos priorizados em cada fascículo.

Quadro 3 – “Coleção Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”: características, objetivos e ações

(continua)

NÚMERO, TÍTULO E AUTORES	OBJETIVO	AÇÕES NA SRM
<p>2. Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO)</p>	<p>“[...] aborda sobre as diversas funções as quais o professor que atua no âmbito do atendimento educacional especializado deve assumir na sala de recursos multifuncional, na sua interlocução com a sala de aula regular, com a escola e na interface com a família” (p. 6).</p>	<p>“[...] conhecer a relação que o aluno estabelece com o saber. Se ele mantém uma relação positiva ou se, ao contrário, o aluno não manifesta nenhuma motivação pelos conteúdos escolares” (p. 13);</p> <p>“[...] atividades que contribuam para a aprendizagem de conceitos” (p. 14);</p> <p>“[...] vivencias que possibilitem esse aluno organizar o seu pensamento” (p. 14);</p> <p>“Avaliação da expressão oral, por meio de reconto de história, jogos simbólicos, desenhos, modelagem e maquetes” (p. 15);</p> <p>“Escrita do nome e de objetos: uso de alfabeto móvel, sequências, cartões, listas categoriais” (p. 15);</p> <p>“Priorizar, situações concretas, repetição de consignas, memorização para garantir autonomia” (p. 15);</p> <p>Definir prioridades: “[...] diante de uma situação problema vivida por um personagem de uma história em quadrinho solicitar que o aluno identifique as causas e consequências da situação vivida pelo personagem dentro da lógica do aluno” (p. 16).</p>

(continuação)

NÚMERO, TÍTULO E AUTORES	OBJETIVO	AÇÕES NA SRM
<p>3. Os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira</p> <p>(DOMINGUES; SÁ; CARVALHO; ARRUDA; SIMÃO)</p>	<p>“[...] trata sobre os alunos com baixa visão tem por objetivo contribuir com a formação dos professores que atuam no AEE e demais profissionais no que tange à valorização das potencialidades desses alunos; [...] visa a promover a participação dos alunos com cegueira no ensino regular e a apropriação de recursos pedagógicos e de outros instrumentos que contribuem para o desenvolvimento de um conjunto de habilidades fundamentais” (p. 7).</p>	<p>“[...] planejamento de recursos pedagógicos de acessibilidade que possibilitem a valorização e o pleno desenvolvimento das potencialidades destes alunos ao currículo comum” (p. 4);</p> <p>Identificação e aprendizado de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Recursos de acessibilidade para os alunos com baixa visão: auxílios ópticos, não-ópticos, iluminação, contrastes, ampliação, móveis ou recursos para posicionamento do material, guia de leitura ou tiposcópio, lápis 5b ou 6b, canetas de pontas porosas e pincel atômico preto ou azul-escuro e pauta ampliada” (p. 11-15); • “Recursos de tecnologia da informação e comunicação: leitores de tela e recursos sonoros, programas com síntese de voz (Sistema Dosvox, Deltatalk), leitores de tela (NonVisual Desktop Access, Virtual Vision, Jaws, Orca)” (p.16-24); • “Criação de conceitos dos alunos com cegueira a partir de outros sentidos e alfabetização no Sistema Braille” (p. 32).
<p>4. Abordagem bilíngue na escolarização das pessoas com surdez</p> <p>(ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO)</p>	<p>“A construção de um caminho pedagógico para o atendimento educacional especial para pessoal com surdez, numa perspectiva inclusiva [...] que visa preparar para a individualidade e a coletividade, provocando um processo dialógico [...] na busca de mudanças sociais, culturais e filosóficas” (p. 6).</p>	<p>“[...] promover o acesso dos alunos com surdez ao conhecimento escolar em duas línguas: em Libras e em Língua Portuguesa, a participação ativa nas aulas e o desenvolvimento do seu potencial cognitivo, afetivo, social e linguístico, com os demais colegas da escola comum” (p. 10);</p> <p>Em Libras: “[...] fornece a base conceitual dos conteúdos curriculares desenvolvidos na sala de aula” (p. 11);</p> <p>Ensino de Libras: “[...] conhecer estrutura da língua, ponto de articulação, orientação/direção e região de contato, movimento e expressão facial” (p. 13-14);</p> <p>“Ensino da língua portuguesa na modalidade escrita” (p. 18).</p>

(continuação)

NÚMERO, TÍTULO E AUTORES	OBJETIVO	AÇÕES NA SRM
<p>5. Surdocegueira e deficiência múltipla (BOSCO; MESQUITA; MAIA)</p>	<p>“[...] se propõe a apresentar algumas ideias, práticas e vivências pedagógicas que contribuirão para inclusão das pessoas com deficiências múltiplas e outras com surdocegueira na escola comum [...] desenvolvendo suas potencialidades [...] na sala de aula e no atendimento educacional especializado” (p. 6).</p>	<p>“Técnica mão-sobre-mão” (p. 9); “Mediar contato com o meio” (p. 9); “Adequação postural” (p. 10); “[...] buscar a sua verticalidade, o equilíbrio postural, a articulação e a harmonização de seus movimentos; a autonomia em deslocamentos e movimentos; o aperfeiçoamento das coordenações viso motora, motora global e fina; e o desenvolvimento da força muscular” (p. 12); “Confecção de objetos de referências; caixa de antecipação; calendários e cartazes táteis” (p. 14); “Técnicas de deslocamentos de ambientes” (p. 15); “Adequações de iluminação, cor, contraste, tamanho, postura e distância, movimentação do professor” (p. 18-20); “Uso de recursos de tecnologia assistiva” (p. 27); “Planos de aula que privilegiem aquisição de competências das áreas de linguagem, orientação e mobilidade, matemática, Atividade de vida autônoma e psicomotricidade (fina e grossa)” (p. 32).</p>
<p>6. Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa (SARTORETTO; BERSCH)</p>	<p>“Orientar os professores na seleção, confecção e indicação de recursos pedagógicos acessíveis que deem condições aos alunos de participarem ativamente de todas as estratégias de ensino oferecidas pela escola, eliminando as barreiras de qualquer natureza, que dificultem ou impeçam a aprendizagem” (p. 7).</p>	<p>“No AEE a comunicação alternativa é implementada tendo em vista o desenvolvimento de uma competência operacional do aluno – apropriação de seus recursos de comunicação e a forma como gradativamente passa a interagir com outros; e competência funcional do recurso – diz respeito ao efeito que os recursos de comunicação no contexto real da escola e fora dela” (p. 53).</p>

(continuação)

NÚMERO, TÍTULO E AUTORES	OBJETIVO	AÇÕES NA SRM
<p>7. Orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial</p> <p>(GIACOMINI; SARTORETTO; BERSCH)</p>	<p>“[...] tem objetivo de oferecer aos gestores, professores, funcionários e alunos, informações que lhes possibilitem colaborar na eliminação das barreiras que impedem os alunos com deficiência de acessar a todos os ambientes escolares e seus entornos, com segurança e autonomia” (p. 6).</p>	<p>“[...] proporcionar o conhecimento dos espaços da escola em que ele estiver trabalhando [...] o professor especializado deverá dar a oportunidade aos alunos com deficiências de conhecerem juntos cada cantinho da escola. Por exemplo, na sala de aula: onde está a porta, a janela, as fileiras de carteiras; qual o seu lugar; onde está a mesa [...] Para reforçar essa construção mental, podemos realizar junto com a criança maquetes ou mapas táteis” (p. 8).</p>
<p>8. Livro acessível e informática acessível</p> <p>(MELO; PUPO)</p>	<p>“Trata das diferentes possibilidades para universalizar o acesso ao livro e da biblioteca escolar como um espaço de todos” (p. 7);</p> <p>“Exemplifica recursos de leitura e escrita, garantindo condições de acesso ao conhecimento e à informação de maneira acessível, nas salas de aula, SRM e na biblioteca escolar” (p. 14).</p>	<p>“[...] desempenha um importante papel neste processo e deve desenvolver uma postura investigativa, buscando recursos de acessibilidade e produzindo livros acessíveis conforme a necessidade e escolha do aluno” (p. 7);</p> <p>Alguns exemplos de uso de materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Livros digitais em texto; • Livros formatados para impressão Braille (com e sem descrições gráficas); • Áudio livros; • Livros no formato Daisy; • DVD em Libras; • Gerir o uso desses recursos conforme a necessidade da escola inclusiva • Recursos ópticos para ampliação de imagens (lupas eletrônicas, programa de ampliação de tela, circuito fechado de TV); • Sistema de leitura de tela, com sintetizador de voz e <i>display</i> Braille; • Computadores com teclado virtual; • <i>Mouse</i> adaptado; máquinas de escrever e impressora em Braille; gravadores de fita; aparelhos de TV, com dispositivos receptores de legenda oculta e audiodescrição (p. 10-18).

(conclusão)

NÚMERO, TÍTULO E AUTORES	OBJETIVO	AÇÕES NA SRM
<p>9. Transtornos globais do desenvolvimento (FILHO, CUNHA)</p>	<p>“[...] aborda as práticas escolares com o objetivo de propiciar a superação das dificuldades iniciais e o desenvolvimento de competências sócio cognitivas das crianças com este transtorno em toda a escola [...] esperamos que contribua com os professores da educação básica que atuam na sala de aula comum e no atendimento educacional especializado” (p. 7).</p>	<p>“[...] favorecer a apropriação da experiência escolar para a criança com TGD” (p. 23); “[...] proporcionar a antecipação da rotina escolar, a ampliação progressiva da flexibilidade da criança mediante as mudanças na rotina ou no ambiente, além, de ampliar a possibilidade de acesso deste aluno à linguagem receptiva e expressiva” (p. 34).</p>
<p>10. Altas habilidades/ superdotação (DELPRETTO; GIFFONI; ZARDO)</p>	<p>“[...] objetiva contribuir para articulação entre a educação comum e a educação especial tendo em vista a promoção de práticas educacionais inclusivas para alunos com AH/SD” (p. 7).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Maximizar a participação do aluno na classe comum do ensino regular, beneficiando-se da interação no contexto escolar; • Potencializar habilidade demonstrada pelo aluno, por meio do enriquecimento curricular previsto no plano de atendimento individual; • Expandir o acesso do aluno a recursos de tecnologia, materiais pedagógicos e bibliográficos de sua área de interesse; • Promover a participação do aluno em atividades voltadas à prática da pesquisa e desenvolvimento de produtos; • Estimular a proposição e o desenvolvimento de projetos de trabalho no âmbito da escola, com temáticas diversificadas, como artes, esporte, ciências e outras” (p. 23); <p>“[...] disponibilização de atividades que desafiam a criatividade e estimulam a construção do conhecimento nas diferentes áreas curriculares” (p. 23).</p>

Fonte: Brasil (2010a), fascículos (1 a 10).

Analisando, inicialmente, a primeira coluna, nota-se que, dos nove fascículos, sete são específicos, direcionados para o público-alvo da educação especial, isto é: deficiência intelectual, deficiência visual, pessoa com surdez, surdocegueira e deficiência múltipla, TGD e AH/SD. Ainda, o exemplar 6, “Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa

e alternativa” (SARTORETTO; BERSCH, 2010) abrange qualquer indivíduo que tenha dificuldade de comunicação; o fascículo 7, “Orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial” (GIACOMINI; SARTORETTO; BERSCH, 2010) contempla as peculiaridades dos sujeitos com deficiência visual, física e múltipla; e o 8, “Livro acessível e informática acessível” (MELO; PUPO, 2010), considera recursos para favorecer alunos com deficiência ou TGD que apresentem dificuldades de acesso à leitura e/ou escrita.

Ainda, com esse primeiro panorama, salta aos olhos a presença da área do conhecimento da linguagem e Língua Portuguesa, em dois fascículos específicos (6 e 8). Na sociedade letrada em que vivemos, tal se mostra como saber primeiro, que favoreceria a aquisição de demais conhecimentos e, desse modo, poderoso (YOUNG, 2007) enquanto as possibilidades que promoveria; e o aprendizado do nome é a primeira (e única) designação específica da área (fascículo 2 e 6). Ao mesmo tempo, a linguagem está presente, inclusive, no fascículo 4, “Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez” (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010), em que a Língua Portuguesa é um aprendizado na modalidade escrita, junto a Libras, como primeira via de acesso ao conhecimento desse alunado.

Associando essas nuances com a segunda coluna, reitera-se a ênfase dada ao paradigma da educação inclusiva, em vista das enunciações, em todos os fascículos, quanto ao trabalho conjunto e articulado entre profissionais da escola comum e ao atendimento educacional especializado. O objetivo dessa atuação estaria pontuado, pois, novamente, pela característica de acesso ao conhecimento, à informação e aos ambientes escolares – embora seja possível notar uma arguição textual muito próxima à unilateralidade dessa relação entre professor especializado e a classe comum, bem como demais integrantes da escola: “ao”, “para”, professor especializado em educação especial; esse fato também mostra tratar-se de um documento curricular com direcionamento para o atendimento educacional especializado. No entanto, somente com maior atenção sob a terceira coluna, evidenciam-se (possivelmente) mais análises dos aspectos curriculares no contexto das SRM.

Nota-se a extensão de recursos tecnológicos, técnicas pedagógicas e materiais adaptados – alterados para promover acesso – que o professor especializado precisaria conhecer para poder identificar o item mais propício para a necessidade individual do aluno e

subsidiar, primeiramente, seu uso. A tecnologia assistiva⁶⁴, por exemplo, é um recurso a ser viabilizado para auxiliar atividades versáteis, que envolvem comunicação, concentração e memorização de crianças com deficiência ou TGD (fascículo 6 e 9); além disso, três livretos (6, 7 e 8) são exclusivos ao abordar aspectos procedimentais de acessibilidade; e outros priorizam a descrição de materiais adaptados quanto à forma, a partir das características dos alunos (fascículo 2, 3, 5 e 9). Esses recursos e materiais são definidos, também, enquanto potenciais de autonomia e participação escolar e pessoal dos alunos; ou seja, transcendem “os muros da escola” nos aspectos de comunicação, mobilidade e entendimento da realidade – o que reforça a mudança de paradigma inclusivo.

Ao longo das leituras, foi possível, igualmente, perceber uma contextualização teórica fundamentada nas teorias psicológicas e sócio interacionista, como conhecimentos pedagógicos que devem ser compreendidos pelos profissionais da escola, a fim de valorizar os processos de aprendizagem dos sujeitos, ao caracterizar as necessidades específicas dos estudantes: formação de conceitos e mediação, vivências e experiências com o professor para avançar no aprendizado, jogos simbólicos, etc. (fascículos 2 e 3).

Contudo, em toda a coleção, não se percebeu o questionamento sobre o currículo já estabelecido na educação básica.

Não se está negando os avanços prescritivos contidos nessa produção, alimentados por uma compreensão política que ascendeu o olhar à educação das pessoas com deficiência, TGD e AH/SD, afinal, “[...] o currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 15). Contudo, o diálogo da educação especial com a educação básica não interferiu em mudanças na organização da escola, no processo de seleção de conteúdos e na verificação dos resultados a respeito deles. É determinado que ocorra planejamento e organização de etapas, respeitando os tempos e diferenças das crianças (fascículo 9), mas não se propõe a fazer com que a escola repense essas características rígidas da cultura escolar – esse aspecto está presente somente no exemplar 1, anteriormente mencionado.

Assim, pode-se avaliar, em um primeiro momento, que toda essa produção tem um peso significativo no contexto escolar e social em que foi construída, trazendo referências importantes para pensar não somente o acesso, mas meios de viabilizar a permanência dos

⁶⁴ “[...] trata da resolução de dificuldades funcionais de pessoas com deficiência. A tecnologia assistiva visa solucionar problemas de mobilidade, auto cuidado, adequação postural, acesso ao conhecimento, produção de escrita entre outros” (SARTORETTO; BERSCH, 2010, p. 21).

sujeitos com deficiência, TGD e AH/SD, com mudanças de práticas e uso de novos recursos materiais e tecnológicos em toda a escola. Em outras palavras:

[...] a matriz curricular [prevista para idade/série] é mantida e são modificadas as condições de ensino, as estratégias pedagógicas, os materiais didáticos, os recursos de ensino, a forma de apresentação dos conteúdos e a temporalidade dos objetivos, dentre outros elementos educacionais que permitam aos estudantes (com ou sem deficiência) que não se beneficiam do modelo convencional de ensino, as devidas oportunidades de acessar e aprender os conteúdos organizados no currículo. (CAPELLINI, 2014, p. 112)

Contudo, como expõem Lunardi-Mendes e Silva (2014, p. 12):

[...] o debate sobre qual conhecimento deve ser ensinado na escola, é a todo tempo retomado pelos contextos, práticas, sujeitos e políticas, e pelas demandas próprias da contemporaneidade. No caso específico da escolarização de sujeitos com deficiência, esse debate, ainda, carece de enfrentamento.

Isso se faz necessário para não incorrer no equívoco de compreender que qualquer jogo favoreceria a criação de conceitos; qualquer história seria conveniente, independente do período institucional que o aluno frequenta; ou qualquer material, desde que adequado sinestesticamente, iria contribuir para os avanços individuais; e assim por diante, quanto à versatilidade de recursos descritos para o trabalho no atendimento educacional especializado. Da mesma forma, entende-se que essa reflexão seja coerente, com o discurso da educação para todos, com a escola inclusiva tão defendida documentalmente.

Enfim, nas considerações apresentadas por esta pesquisa, no que se refere aos referenciais curriculares selecionados – PCN-AC (BRASIL, 1999a) e “Coleção Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar” (BRASIL, 2010a) – apesar de serem nítidas as diferenças contextuais de sua criação e os temas estabelecidos nos mesmos, observou-se uma semelhança que Lunardi-Mendes e Silva (2014, p. 8) destacam como consensual na ótica curricular:

[...] a relação com o conhecimento apresenta forte tendência à planificação e uma menor tendência de “pesquisa” sobre as diferentes nuances de seu conteúdo, o que remete a um processo permanente de tomada de decisão por parte dos professores, revelando todo um conjunto de aspectos que induz às

experiências, ideias, valores, intenções, propósitos e fins na ordem da “pessoalidade”.

Portanto, conhecer a personalidade – experiências, saberes e práticas – dos professores das SRM é outra etapa fundamental para compreender os processos de inclusão escolar e sua relação com o currículo, com o conhecimento; pode ser o estandarte que abre o caminho para a busca efetiva dessa qualidade, de maneira inclusiva. Nesse sentido, a análise curricular da educação, da educação especial e do atendimento educacional especializado, nas SRM de Franca/SP, constitui a convergência particular desta pesquisa.

4 EDUCAÇÃO ESPECIAL E CURRÍCULO NO MUNICÍPIO DE FRANCA

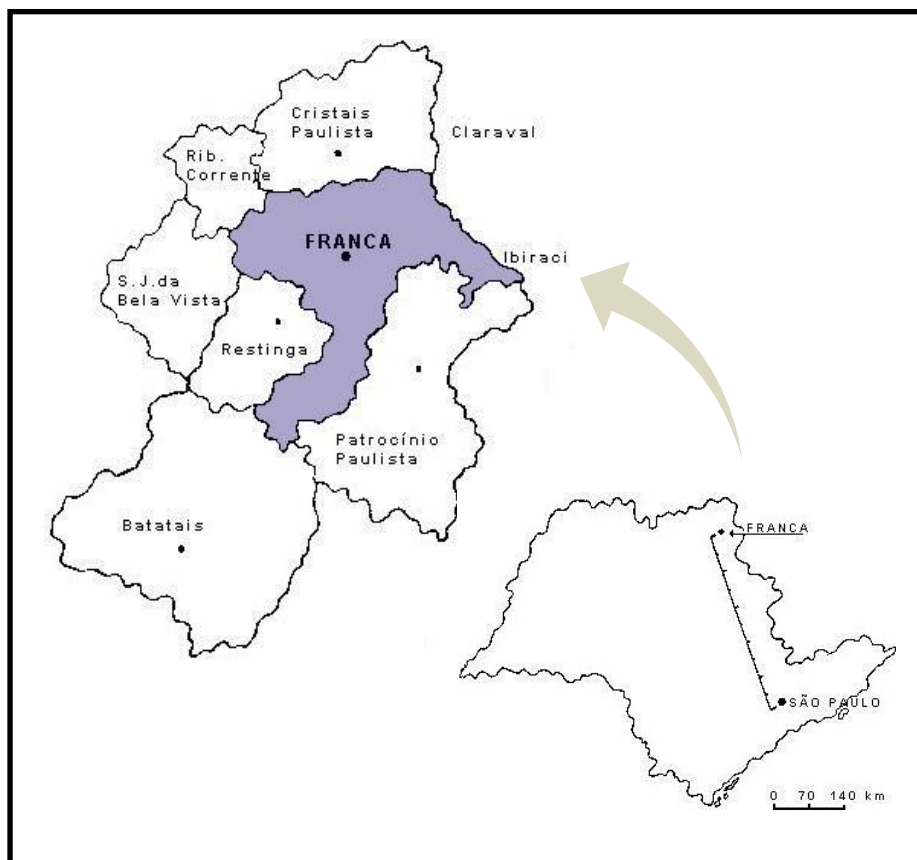
"A gente só conhece bem as coisas que cativou – disse a Raposa. Os homens não têm mais tempo de conhecer coisa alguma." (SAINT-EXPÉRY, 1954, p. 67)

Este capítulo tem início com uma contextualização geográfica, econômica e educacional do município de Franca/SP. Além dessas informações iniciais, seguirão características da educação especial, tendo como contexto a história política recente. Após, também o documento curricular produzido e utilizado pela RME-Franca/SP será descrito e analisado, discorrendo sobre sua composição, possibilidades de aproximação com o atendimento educacional especializado e a concepção de uma educação inclusiva.

4.1 O município de Franca e sua organização educacional

Franca/SP é um município do interior paulista, localizado a 398 km de São Paulo e 80 km de Ribeirão Preto (IBGE, 2014). Ainda geograficamente considerando, faz divisa com o estado de Minas Gerais e com seis municípios que estão sob jurisdição da 14ª Região Administrativa do Estado de São Paulo (Figura 2). Com 339.461 habitantes, 7,1% da população total (22.508) têm alguma deficiência ou “dificuldade” física, de comunicação ou mobilidade, segundo dados nacionais (IBGE, 2014). A economia da cidade é, predominantemente, industrial, sendo a maior produtora no setor calçadista do país, com mais de 100 empresas vinculadas a essa atividade. Pelo clima tropical da região, também é conhecida por produzir um dos melhores cafés da “Alta Mogiana” (FRANCA, 2015).

Figura 2 – Município de Franca/SP: localização e divisão geográfica



Fonte: www.educar.sc.usp.br (2015).

A cidade apresentava, no ano de 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de valor igual a 0,780, ocupando a posição 128ª – índice classificado como “alto” e superior em comparação à média geral brasileira (IDH 0,727) e média estadual paulista (IDH 0,744).

No que se refere à educação no município de Franca/SP, ela é regida pelo que se estabelece na CF/88, LDBEN/96 e Lei Orgânica Municipal, de 05 de abril de 1990. Sobre essa última, merece destaque o art. 204, Capítulo I, “Dos direitos sociais”, que prevê: “A atuação da administração municipal dar-se-á na Educação Infantil, Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos nas modalidades presencial e flexível” (FRANCA, 1990, Redação dada pela Emenda nº 58/2011); todas elas inseridas no sistema de progressão continuada, entendido como

[...] uma organização da escolaridade em ciclos plurianuais, sabendo que não se trata de um fim em si, mas de um meio de tornar a escola mais justa e eficaz. Para tanto, torna-se essencial que a organização da escola favoreça intervenções didáticas mais eficazes, um melhor acompanhamento dos alunos, uma individualização diferenciada de seus percursos e uma avaliação

realmente formativa. (FRANCA, 2008, p. 295)

No entanto, a administração pública que deveria priorizar o atendimento aos anos iniciais de ensino, segundo a legislação assinalada, atravessou um período de estagnação, durante o primeiro mandato do prefeito Sidnei Franco da Rocha (PSDB⁶⁵, 2005-2008). Nesse intervalo, não houve ampliação do ensino para crianças na faixa etária de 5 e 6 anos – respectiva educação infantil e não obrigatória no âmbito legal; tampouco, após reeleição, de 2009 a 2012, a mesma gestão se eximiu na propensão de investimentos de infraestrutura e criação de novas vagas para o ensino fundamental (VITTA, 2011; GIMENES, 2012). Logo, como demonstrado na Tabela 1, o número de matrículas na educação infantil e no ensino fundamental se manteve estável de 2009 a 2012, o que valida essa afirmação.

Tabela 1 – Alunos matriculados na RME-Franca/SP (2007-2014)

ANO	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL	TOTAL
2007	6.541	9.477	16.018
2008	6.406	9.443	15.443
2009	3.624	12.886	16.510
2010	5.812	10.566	16.378
2011	6.745	10.341	17.086
2012	7.023	10.060	17.083
2013	6.790	10.127	16.917
2014	6.952	17.015	23.967

Fontes: Censo Escolar (2007-2013); Questionário (2015).

Cabe citar que, paradoxalmente, ao longo dessa administração, foi formada uma equipe para criar um documento municipal curricular, cujo objetivo seria o de subsidiar o trabalho pedagógico realizado na RME-Franca/SP. Assim, no ano de 2008, se regulamentou o “Referencial Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental das Escolas Públicas Municipais de Franca – RCEIEF” (FRANCA, 2008), organizado por 25 representantes: Secretaria Municipal de Educação; Diretora da Divisão de Ensino; Diretora da Divisão de Administração e Controle; Diretora da Divisão de Alimentação Escolar; Divisão de Apoio Técnico; Gerente de Supervisão de Ensino; Gerente de Ensino Fundamental; Gerente de Educação Infantil; Gerente de Educação de Jovens e Adultos; Diretoras de Gestão Pedagógica (Formação Continuada e Educação Especial); consultores pedagógicos e de revisão

⁶⁵ Partido da Social Democracia do Brasil.

contratados na área da educação; e uma pedagoga em exercício no magistério (FRANCA, 2008). Após essa elaboração, segundo o documento, as “[...] escolas [municipais] validaram a proposta do referencial através de revisão e prática” (FRANCA, 2008)⁶⁶.

De 2012 em diante, decorrente do sistema de parceria entre município e estado, previsto pelo art. 211 da CF/88 (BRASIL, 1988), que versa sobre a municipalização da educação básica, e sem gerenciamento adequado de verba pública via Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb, Lei nº 11.494, 20 de junho de 2007), houve um sucateamento das salas de 1º ano do ensino fundamental nas escolas estaduais: o município, então, não dispondo de uma estrutura física capaz de acolher as crianças desta etapa escolar, solicitou à Rede Estadual de Ensino de São Paulo concessão de espaços físicos e esses foram cedidos, em sua maioria, na forma de salas em desuso nas escolas estaduais com pouca ou quase nenhuma infraestrutura (VITTA, 2011; GIMENES, 2012).

Ao município conferia a responsabilidade de oferecer materiais, professores, merenda e organização de horários coletivos diferenciados, evitando-se coincidir atividades como aulas na quadra e recreio escolar (VITTA, 2011; GIMENES, 2012). Por conseguinte, foi esse processo que justificou o aumento de alunos matriculados no ensino fundamental RME-Franca/SP de maneira significativa – 70% em apenas dois anos letivos (2012-2014), conforme consta na Tabela 1 indicada.

Com isso, o número de escolas municipais que ofereciam as séries iniciais do ensino fundamental aumentou, expressivamente, entre 2012 e 2014, pois foram somadas a essas as escolas estaduais que tinham, ao menos, uma sala de aula de responsabilidade do município. Ademais, sobre as instituições, observe-se que houve pouco investimento na criação de novas escolas da educação básica, visando à ampliação da estrutura física da RME-Franca/SP, ainda que isso fosse necessário e imprescindível, conforme a demanda relatada (Tabela 2).

⁶⁶ Não foram encontrados registros em *sites* oficiais da Prefeitura de Franca/SP ou mídia local, tampouco em procedimentos metodológicos da pesquisa (trabalhos acadêmicos da região e entrevistas); não há anotação de informação concreta sobre o envolvimento, de modo participativo, de professores da educação básica na criação do referido documento, muito menos esclarecimentos sobre como houve essa validação do referencial. Algumas observações, derivadas do contato com professoras das SRM, em momentos diferentes da coleta de dados, dão conta de que foi sugerido à gestão escolar que o documento fosse estudado nas escolas, nas atividades regulares de formação, para propostas de modificação, em momento seguinte à sua finalização, e que o seu uso ocorreu, quase que imediatamente, por toda a RME-Franca/SP.

Tabela 2 – Número de instituições da RME-Franca/SP (2008-2014)

ANO	EDUCAÇÃO INFANTIL				ENSINO FUNDAMENTAL		
	CRECHE CONVENIADA	CRECHE MUNICIPAL	EMEI	TOTAL	EMEB	ESCOLA ESTADUAL COM SALA MUNICIPAL	TOTAL
2008	32	01	27	60	18	00	18
2009	38	01	27	66	26	00	26
2010	38	01	27	66	26	00	26
2011	38	01	28	67	28	00	28
2012	49	01	28	77	29	16	45
2013	49	01	29	78	34	16	50
2014	49	01	29	78	34	20	54

Fontes: Censo Escolar (2008-2012); Questionário (2015); Franca (2015)⁶⁷.

A respeito da educação infantil, por exemplo, para o grupo etário de crianças com até três anos de idade, a oferta de creches conveniadas teve aumento inexpressivo e não houve construção de nenhuma creche municipal ao longo de seis anos de governo (2008 a 2014); e sobre as Escolas Municipais de Educação Infantil (Emei), que atendiam crianças entre cinco e seis anos até 2013, e a partir dos quatro anos após essa data⁶⁸, num intervalo de seis anos, houve apenas o aumento de duas escolas.

Entretanto, é necessário pontuar que, para todas as Escolas Municipais de Educação Básica (Emeb), estava prevista a criação de Centros de Educação Infantil, nos respectivos espaços físicos – aproveitando as áreas não construídas dos mesmos – o que, de alguma maneira, iria atender o contingente de alunos emergentes da etapa obrigatória municipal, de quatro a dez anos de idade. E, essas últimas instituições tiveram oito novas unidades construídas num período de quatro anos, entre 2009 e 2013 (Tabela 2).

Ainda, no ano de 2014, existiam quatro Núcleos de Alfabetização de Jovens e Adultos, consonante com as determinações do art. 37 da LBDEN/96⁶⁹ (BRASIL, 1996); e uma Escola Municipal de Música, que, após análise socioeconômica de famílias de estudantes, recebia crianças de seis a dez anos de idade, no contraturno, em aulas de até duas horas semanais, para aprender música popular e erudita (FRANCA, 2015).

Com respectivo aumento de matrículas da educação básica, deu-se a contratação de,

⁶⁷ Disponível em: <www.franca.sp.gov.br>. Acesso em: 01 fev. 2015.

⁶⁸ Obrigatoriedade educacional a partir dos quatro anos, estabelecida no art. 4º da LDBEN/96, por redação dada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril 2013.

⁶⁹ “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, art. 37).

aproximadamente, 50 novos professores, em 2013 e 2014, para suprir a falta de docentes na RME-Franca/SP. Todos esses profissionais foram selecionados via concurso público, exigindo-se, ao menos, curso superior em Pedagogia ou Magistério da Educação Normal (desde que matriculado em curso superior na área de educação); e as atribuições foram direcionadas, prioritariamente, para lecionar no 1º ano do ensino fundamental nas escolas estaduais, com classes municipalizadas (FRANCA, 2015).

Contudo, mesmo com o crescimento de docentes em exercício no município de Franca/SP (Quadro 4), o quadro de professores da educação continua caracterizado como limitado; muitos deles detêm atribuições em dois períodos, “dobrando” a carga horária e atuando tanto na educação infantil como no ensino fundamental; outros encontram-se com funções remanejadas ou adaptadas; também há afastamentos de profissionais que correspondiam à 8% do quadro total de docentes (GIMENES, 2012; FRANCA, 2015).

Quadro 4 – Número de professores da RME-Franca/SP (2009-2014)

ANO / CATEGORIA ESCOLAR	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)
2009	218	554
2010	317	476
2011	338	486
2012	369	503
2013	387	559
2014	417	583

Fontes: Gimenes (2012); Inep (2009-2014).

Nas instituições de ensino municipais, a equipe escolar é composta por profissionais que atuam na gestão (diretor e coordenador pedagógico), e no exercício do magistério (pedagogo itinerante, professores de educação infantil, professores de ensino fundamental, professores de SRM); “[...] autonomia, autocontrole, cooperação, responsabilidade, participação coletiva e democrática” (FRANCA, 2008, p. 3) são os princípios pedagógicos que regem seu trabalho.

Quanto à direção de escola, destaca-se que esse é um cargo comissionado, ou seja, não há concurso e o profissional já deve estar em exercício na RME-Franca/SP, nas funções de professor ou coordenador pedagógico, estabelecido em carteira de trabalho; há um acréscimo salarial nessa alteração de cargo; e, no exercício enquanto diretor escolar, a escolha por escola é condicionada por indicação do Departamento de Educação Básica, coordenado pela RME-

Franca/SP. A única exigência documentada⁷⁰ para exercer o cargo era apresentar uma candidatura oficial, com projeto de gestão, e possuir o mínimo de dez anos de experiência no magistério, dos quais seis deveriam ter sido exercidos na RME-Franca/SP. Com esse critério, esperava-se que os profissionais tivessem “[...] conhecimento técnico e pedagógico, aliados à liderança e posicionamento político” (FRANCA, 2008, p. 14).

Suas atribuições, por conseguinte, envolviam atividades administrativas (papeletas, atas, criação de documentos de orientação, avaliação de profissionais, etc.); pedagógicas (reuniões de formação e com familiares, itinerância em salas de aula, acompanhamento das atividades previstas nas orientações curriculares em exercício); e externas (orientação escola-família-comunidade, articulação escola e RME-Franca/SP, etc.) (FRANCA, 2008).

Ao coordenador pedagógico caberia realizar e supervisionar a formação continuada dos professores (reuniões pedagógicas semanais e cursos internos); orientar e intervir no trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas (FRANCA, 2008). Quanto a essa última atribuição, destacam-se as orientações realizadas nas reuniões de formação, em caráter individual e coletivo, para os professores da sede escolar, todas às quintas-feiras, com duração de duas horas⁷¹. Leitura de textos, encaminhamentos pedagógicos e auxílio na rotina diária eram priorizados (FRANCA, 2008): “O coordenador pedagógico também deve realizar ações na sala de aula. Tem que conhecer como o professor trabalha. Se está cumprindo o que se prevê, os encaminhamentos que fez nas reuniões [...]” (Entrevista, Gestora de Educação Especial, 2014).

Ao cargo de pedagogo itinerante, sua responsabilidade, em um universo de duas até seis escolas de uma mesma região, era mapear, avaliar e atuar junto aos alunos encaminhados, por apresentarem algum tipo de necessidade educacional especial⁷² e/ou dificuldade de aprendizagem; após essa avaliação, o profissional permanece com atendimentos itinerantes, dando suporte para os professores das classes comuns, somente a alunos com dificuldade de aprendizagem; os alunos com deficiência, TGD e AH/SD seriam encaminhados a atendimento com o professor das SRM (FRANCA, 2008; Entrevista, Gestora de Educação Especial, 2014).

Reforça-se que ao pedagogo itinerante não era conferida a responsabilidade de atuar,

⁷⁰ Protocolo Interno, criado desde 1990. Não foi autorizado acesso.

⁷¹ Reunião remunerada, enquadrada como hora de formação, somada à carga horária total, definida por hora/aula. Todas as reuniões das escolas da RME-Franca/SP ocorriam no mesmo dia, às quintas-feiras, com duração estipulada conforme a ata e demanda da escola, mas deveria priorizar, como duração mínima, um total de duas horas (Entrevista, Gestora de Educação Especial, 2014).

⁷² Terminologia utilizada pelo município de Franca/SP, para diferenciar dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD.

diretamente, com as crianças com deficiência, TGD ou AH/SD, mas havia a pretensão de organização de um trabalho colaborativo entre suas atribuições e a área da educação especial, com a identificação da demanda e criação de planejamentos que favorecessem a inclusão escolar na classe comum (GIMENES, 2012).

A atuação coletiva de todos esses profissionais, portanto, visa a garantir o desenvolvimento de uma proposta educacional democrática (FRANCA, 2008), com a efetivação das seguintes funções: elaboração do projeto pedagógico de cada unidade escolar; avaliação dos projetos encaminhados à RME-Franca; redirecionamento e execução de formação continuada para professores da Educação Infantil e alfabetizadores⁷³; acompanhamento, nas escolas, das ações de formação continuada oferecidas; integração com a equipe de assistentes sociais⁷⁴ para o trabalho de aproximações qualitativas entre comunidade e escola, etc. (FRANCA, 2008; VITTA, 2011).

Pressupõe-se, pelas descrições anteriores, que ao diretor está atribuído o papel de principal gestor escolar, garantindo a execução de um modelo democrático; contudo, uma estrutura dinâmica de corresponsabilização de todos os sujeitos escolares, também pode ser interpretada nesse contexto (GIMENES, 2012).

Observado amplo panorama que contempla a atual organização do sistema educacional do município de Franca/SP, passa-se a discorrer sobre o momento em que a educação especial se fortaleceu politicamente. Esse, pois, é o principal tema do próximo item.

4.2 História recente da política de educação especial

Na política pública do município de Franca/SP, a educação das pessoas com deficiência foi integrada, em 1978, à “Divisão Psicossocial”, responsável pelo “[...] controle do desenvolvimento físico da criança, atendimento individualizado, orientação a professores e cessão de material escolar” (PIMENTA, 2009, p. 67). Essa divisão, ao longo dos anos, atuou, majoritariamente, com o enfoque integracionista, assistencial e médico, coerente com o período histórico interposto (PIMENTA, 2009).

⁷³ Termo utilizado pela RME-Franca/SP, equivalente aos professores que lecionam nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

⁷⁴ Profissionais vinculadas à Secretaria de Assistência Social, responsáveis por realizar solicitação de benefícios às famílias de estudantes carentes e, os com deficiência, TGD e AH/SD (PIMENTA, 2009).

A gestão do prefeito Ary Balieiro (PMDB⁷⁵), em seu segundo mandato (1993-1996), acompanhou as mudanças delimitadas pela Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 1989), no que concerne à garantia de direitos educacionais às pessoas portadoras de deficiência⁷⁶. Em 1994, esse departamento foi reformulado e transformado em “Divisão de Assistência à Educação”, composta por uma equipe multidisciplinar (psicólogo, fonoaudiólogo, pedagogo, assistente social, dentista e um neurologista). A equipe era responsável por ir às escolas e fazer palestras formativas, na maioria das vezes, coletivamente, além de oferecer serviços de apoio às crianças em situação de risco e “necessidades educacionais especiais” (Entrevista, Gestora de Educação Especial, 2014).

Contudo, no final do mandato, em 1996, houve corte de verbas e desligamento de profissionais. Entretanto, foi, efetivamente, na alternância de governabilidade, na gestão do prefeito Gilmar Dominici (PT⁷⁷, 1997-2000), que ocorreram as maiores remodelações. Segundo Pimenta (2009, p. 68):

O discurso dominante, entre alguns membros da administração municipal, era de que essa Divisão realizava um trabalho diferenciado, digno de “primeiro mundo”, como assim diziam, porém incompatível com as possibilidades da Prefeitura Municipal de Franca que enfrentava sérios problemas de ordem financeira. O investimento em um departamento, que absorvia um quadro de profissionais qualificados, além da estrutura necessária para o desenvolvimento de suas ações, naquele momento, era considerado item de segunda necessidade. Estas justificativas foram acompanhadas de uma dificuldade extrema de estabelecimento de diálogo.

Para a atual Gestora de Educação Especial, que foi uma profissional que compôs o quadro de pessoal nesse período, os ajustes subsequentes interromperam um trabalho que poderia se modificar ao longo dos anos e privilegiar todas as áreas que a integravam (assistência social, saúde e educação), em prol da qualidade de vida do sujeito com deficiência, na época. Com as reformas de gestão política, após as eleições, ao invés de restabelecer funções e auxiliar a escola em áreas articuladas da saúde e educação, a Gestora relata que

Os primeiros seis meses foram bem radicais, tiraram todas as fonoaudiólogas

⁷⁵ Partido do Movimento Democrático Brasileiro; na época, era apoiador da chapa do Governo Federal, da Presidência de Fernando Henrique Cardoso.

⁷⁶ Terminologia utilizada pelo documento.

⁷⁷ Partido dos Trabalhadores.

de uma vez só; e sobrou assistente social, psicólogo e pedagoga; tiraram o dentista e o neurologista [...] Foi um baque para nós, aí nós juntamos cacoc [...] de 55 pessoas, nós passamos a ser 20; e de repente nós estávamos em 13; levou mais ou menos dois anos para eles [gestão política] acabarem com tudo. (Entrevista, Gestora de Educação Especial, 2014)

Em 1999, esse setor foi plenamente extinto e as profissionais especializadas restantes das áreas da pedagogia, psicologia e assistência social foram encaminhadas para atuarem nas escolas, realizando orientações pedagógicas em caráter de itinerância por toda a RME-Franca/SP e mantendo vínculo com o departamento de Formação Continuada (Entrevista, Gestora de Educação Especial, 2014).

Tal modo de organização perdurou até 2002, quando, no segundo mandato do atual prefeito (2001-2004), foi restabelecido um departamento dentro da RME-Franca/SP, responsável, integralmente, pela educação das pessoas com deficiência, TGD e AH/SD, atendendo às regulamentações do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a) e às políticas de educação especial vigentes no período (BRASIL, 2001b) (Entrevista, Gestora de Educação Especial, 2014).

Foi, nesse mesmo contexto, que a educação especial apareceu referenciada, pela primeira vez, na Lei Orgânica Municipal, no art. 205, em que se prescreve: “O Município desenvolverá programas de educação especial inseridos nas escolas de ensino regular, de forma a não haver segregação” (FRANCA, 1990, Redação dada pela Emenda nº 35/2005).

Por esse breve recorte temporal em torno da política de educação especial de Franca, nota-se que a criação de departamentos (e desmanche dos mesmos) ocorreu em ambas as gestões dos prefeitos mencionados, ainda que esses fossem de partidos diferentes. Desse modo, as ações municipais estavam intrínsecas, tão somente, às ações do governo federal, em cada período (BRASIL, 1989, 2001a, 2001b), sendo possível avaliar que não houve intencionalidade política, de nenhuma gestão, em realizar um planejamento municipal com políticas públicas contínuas que atendessem o direito à educação dos sujeitos com deficiências, TGD e AH/SD.

Cabe, também ressaltar que, no período da extinção da divisão responsável pela educação das pessoas com deficiência, que ocorreu na década de 1990, descrito anteriormente, a educação especial em Franca/SP foi caracterizada como sinônimo das atividades desenvolvidas pela Apae (Entrevista, Gestora de Educação Especial, 2014). A tradição dessa instituição fortaleceu as políticas públicas da cidade e da região, influenciando,

inclusive, medidas educacionais atuais – cujas ações podem ser analisadas na “contramão” à inclusão (PIMENTA, 2009; VITTA, 2011; GIMENES, 2012).

Pontue-se, aqui, a iniciativa do Promotor de Justiça dos Direitos das Pessoas com Deficiência em Franca, Dr. Fernando de Andrade Martins, que, em sua função, determinou manter, exclusivamente na Apae, a educação para crianças e adolescentes diagnosticados com comprometimento clínico “médio” e “grave” (GIMENES, 2012). O aspecto oficial dessa medida é justificado pelo art. 58 da LDBEN/96⁷⁸ (BRASIL, 1996) e Decreto nº 7.611/2011, art. 1º (BRASIL, 2011), que, no seu teor, permite a oferta de educação especial de caráter substitutivo, portanto, com matrícula própria e escolarização acontecendo fora da classe comum.

Em meio ao debate dessa proposição jurídica, estabeleceu-se uma Comissão de Educação Especial, com reuniões mensais, composta por diferentes profissionais – o Promotor de Justiça, a Gestora de Educação Especial do município, uma professora para realizar o atendimento educacional especializado na SRM, uma diretora de escola pública, especialistas clínicos da Apae, uma professora da Apae e familiares do aluno com deficiência. Os objetivos da Comissão eram identificar e prescrever, ou não, a transferência do estudante com deficiência para a classe comum da escola regular e definir quais atendimentos deveriam continuar sendo viabilizados pelo governo municipal (GIMENES, 2012; Entrevista, Gestora de Educação Especial, 2014).

No período de 2008 a 2012, 58 crianças foram encaminhadas pela Comissão para a classe comum (GIMENES, 2012). Em 2014, pouco mais de cinco crianças tiveram essa transferência efetuada⁷⁹. Segundo a Gestora de Educação Especial, uma das principais dificuldades para agilizar esse procedimento é o enfrentamento do medo e a insegurança dos pais em mudarem o local de educação dos filhos, bem como a perda de certos atendimentos clínicos fornecidos pela Apae (fisioterapia, psicologia, ecoterapia, etc.), benefícios esses que, pelo meio público, via Secretaria Municipal da Saúde do município, não eram suficientes à demanda, sendo garantidos somente após solicitações administrativas.

Aliás, essa era outra dificuldade da Comissão: fortalecer a parceria Educação e Saúde

⁷⁸ “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida *preferencialmente* na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, art. 58º, grifo nosso; redação dada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013).

⁷⁹ Não foi disponibilizado o dado oficial do ano de 2013 a respeito de encaminhamentos da Comissão de Educação Especial.

(Entrevista, Gestora de Educação Especial, 2014). A partir do segundo semestre de 2014, por convite do Promotor, responsáveis pelos serviços terapêuticos da saúde de Franca/SP começariam a frequentar a Comissão, evidenciando uma tentativa propositiva de aproximação, em meio a frustradas tentativas anteriores:

Eu sempre acompanhei o trabalho da Comissão. Tem seriedade com muitos profissionais. Mas, o principal problema foi sempre com a Secretaria [Municipal] da Saúde [de Franca]. A parceria e participação deles, desde que comecei a acompanhar mais a Comissão foi mais difícil. Antes, os secretários [da área de Saúde] não tinham muito interesse com a educação. Agora que mudou de secretário, parece que está mudando com a participação de fisioterapeutas, psicólogos e neurologistas nas reuniões. Mas, esse foi um trajeto difícil de conseguir (Entrevista, Gestora de Educação Especial, 2014).

No entanto, é preciso considerar que, apesar da presença da Comissão, que pode ser caracterizada como uma estratégia que impossibilita a inclusão escolar⁸⁰, no mesmo período houve um aumento de matrículas de crianças com deficiência e/ou TGD na rede regular de ensino público de Franca/SP.

Já de 2008 a 2015, ocorreu crescimento de 123% dessas matrículas, sendo que, na Apae, as matrículas decresceram 26% a partir de 2011⁸¹ (Quadro 5) – ano em que o Decreto nº 7.611/2011 reforçou o caráter transversal da educação especial no ensino regular e regulamentou o atendimento educacional especializado nas SRM.

⁸⁰ A Comissão não é pública. Participavam somente pessoas envolvidas com a criança avaliada e profissionais da educação, saúde ou assistência. Portanto, enquanto pesquisadora, não foi possível presenciar nenhuma reunião e apreciar quais eram os casos definidos pela Comissão como “médio” e “grave”, que (supostamente) impediriam a inclusão escolar na RME-Franca/SP.

⁸¹ No total de matrículas, computam-se adolescentes e adultos que frequentariam Educação Infantil e Ensino Fundamental, visto que o enquadramento da instituição advém do comprometimento clínico de cada indivíduo e não da correspondência idade/série; no contingente total, soma-se o número de pessoas (crianças e adultos) que também realizam atendimentos clínicos (fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, etc.). De acordo com relatório da Apae, disponível no *site* oficial, cerca de 70% dos atendimentos são, exclusivamente, clínicos, o que permite considerar, por exemplo, que o número de matrículas na instituição era semelhante ao número de crianças frequentando a educação pública do município no ano de 2011 (aproximadamente 250 estudantes).

Quadro 5 – Matrícula de alunos com deficiência, TGD e AH/SD em Franca/SP (2008-2015)

ANO	NA RME-FRANCA (a partir dos 03 anos)	NA APAE
2008	139	--
2009	207	--
2010	245	--
2011	229	699
2012	250	602
2014	306	591
2015	330	520

Fontes: Site da Apae Franca; Gimenes (2012); Questionário (2015).

A respeito da denominação desses alunos (Tabela 3), a RME-Franca/SP adotou algumas definições diferentes da atual regulamentação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)⁸². Na tabulação municipal sobre as matrículas, se fazia uma distinção entre “Síndrome de Down” e “deficiência intelectual”, fato esse que o Inep não sugere, tampouco realiza, desde 2009 – orienta-se que a primeira característica seja computada, também, como “deficiência intelectual”.

Tabela 3 – Número e características de alunos matriculados e computados, também na educação especial de Franca/SP (2012, 2014 e 2015)

CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS	QUANTIDADE		
	2012	2014	2015
Deficiência Intelectual	42	42	57
Síndrome de Down	09	16	16
Deficiência Física	38	43	51
Baixa Visão	20	20	16
Cegueira	03	03	03
Baixa Audição	19	21	34
Surdez	11	10	12
Deficiência Múltipla	19	16	14
TGD – Autismo, TDI, Asperger e Rett	04	43	33
Altas habilidades/superdotação	0	0	01
Outros	85	92	93
TOTAL	250	306	330

Fontes: Gimenes (2012); Questionário (2015).

No que se refere aos alunos com TGD, o Inep organiza os dados em quatro categorias em separado (autismo, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger e Transtorno Desintegrativo

⁸² Embora sejam as mesmas categorias de deficiência do público-alvo da educação especial utilizada pelo Inep no ano de 2008.

da Infância – TDI) e, embora o município as descreva nos dados, elas estavam aglutinadas, formando somente um grupo. E a denominação “baixa audição”, não era utilizada pelo Instituto, podendo, contudo, ser entendida como correspondente à “deficiência auditiva”⁸³. Já o restante das denominações estava coerente com padrão do Inep (BRASIL, 2015).

Com a análise da Tabela 3, do total dos alunos matriculados na RME-Franca/SP, o maior grupo foi daqueles classificados nas categorias “deficiência intelectual” e “TGD”.

Também, destaca-se um expressivo número de estudantes na categoria “outros”. A Gestão de Educação Especial, questionada sobre essa classificação, diz que esse grupo refere-se às crianças que não apresentam laudo médico com diagnóstico fechado. Essa pode ser uma maneira interessante de gerir os dados, pois não classifica, a priori, os alunos, o que poderia colaborar para atuações mais gerais no contexto da escola, no âmbito da flexibilização (SILVA, F., 2006a). Por outro lado, sem essa explicação, os registros e outras tabulações da RME-Franca/SP podem gerar interpretações as mais variadas possíveis, impedindo análises mais pontuais para a realização de políticas públicas (formação continuada, encaminhamentos clínicos, etc.), que contemplassem as necessidades individuais, tendo em vista a consideração das diferenças.

Seguindo com informações da Gestora de Educação Especial e, posteriormente, das professoras especializadas da RME-Franca/SP, depreende-se que grande parte dos alunos atendidos apresentam características associadas a um ou outro transtorno psicológico e a síndromes genéticas não identificadas, relacionadas à deficiência intelectual.

Também é espantoso o aumento de 1000%, em dois anos, quanto a alunos na categoria “Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) – Autismo, TDI, Asperger”. Todos esses apresentam laudo clínico pontuando alguma dessas características, nas palavras da Gestora de Educação Especial. Como hipótese inicial desse excessivo aumento, sugere-se que os profissionais da área da saúde possam estar com uma compreensão hipervalorizada desses transtornos, enquadrando sujeitos com diferentes comportamentos e dificuldades emocionais e sociais em um mesmo grupo clínico, de modo simplista, a fim de justificar e delinear o laudo mais rapidamente, conseguindo, assim, atendimento especializado (na área da saúde e educação). Contudo, o conhecimento que envolve diagnóstico, tratamento e compreensão dos mecanismos de aprendizagem dos alunos com TGD também está em ascensão, o que permite avaliar que o crescimento de registros desses casos na RME-Franca/SP pode ser uma

⁸³ “Consiste na perda bilateral, parcial ou total, de 41 (quarenta e um) decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (INEP, 2014, 2015).

materialização desse momento (Entrevista, Gestora de Educação Especial, 2014).

Ainda, havia relatos das profissionais especializadas, participantes da pesquisa de campo, da existência de atendimentos a alunos com transtornos exclusivamente psiquiátricos, que, por sua vez, demandavam auxílio de um especialista da saúde mental, como psicologia e psiquiatria, não correspondendo, portanto, ao público-alvo da SRM (Caderno de campo, 2015). Nesse sentido, acaba-se negligenciando atendimentos na saúde, por existência de um laudo não preciso, e limitando a responsabilização social e educacional desses sujeitos, exclusivamente, à escola.

Já com relação à irrisória presença de alunos com AH/SD (apenas um relatado em 2015), se tomadas como referência as demais categorias, a Gestora de Educação Especial afirma que a identificação desses é uma dificuldade nacional, que atravessa diferentes departamentos: saúde, assistência social e educação. Declara existir pouca formação direcionada para o atendimento a esse grupo, mas que, particularmente, está envolvida em inverter essa situação, buscando cursos e formações em parceria com o MEC.

Sobre o atendimento educacional especializado, esse entrou em vigor, no município de Franca/SP, no ano de 2009, a partir da adoção do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” (BRASIL, 2007a), do Governo Federal. Não houve, anteriormente, a execução de qualquer outro tipo de serviço de apoio complementar e suplementar na cidade, sob regimento da RME-Franca/SP – apenas o substitutivo, em instituições especializadas como a Apae, como já mencionado; e o complementar, em caráter particular ou filantrópico, oferecido pela Associação dos Deficientes Visuais de Franca, Associação dos Deficientes Físicos de Franca, Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo de Franca, dentre outras (Entrevista, Gestora de Educação Especial, 2014).

A respeito da responsabilidade administrativa e pedagógica das SRM do município, essa política estava incorporada na Gestão da Educação Especial, dentro do Departamento de Formação Continuada, que, por seu turno, ficava inserido na Divisão de Gestão Educacional. O interessante dessa organização, conforme o organograma da RME-Franca/SP (ANEXO A), é que a área da educação especial está articulada à Gestão de Educação Básica, o que corrobora para uma atuação, em parceria e transversalmente, entre esses dois setores – aspecto estabelecido no âmbito legislativo, nacionalmente (BRASIL, 19996, 2001, 2010a).

O cargo de Gestora da Educação Especial foi instituído na política municipal desde 2008, sendo ocupado pela mesma pessoa, desde então: uma professora com 20 anos de magistério, com formação especializada na área e com trajetória militante a favor da inclusão

escolar desde a década de 1990⁸⁴. Essa profissional possuía uma equipe de cinco pedagogas com especialização (três em educação especial generalista⁸⁵, uma em deficiência intelectual e outra em tecnologia assistiva e TGD) que a auxiliavam em suas funções, priorizando ações de formação e atendimento aos profissionais da RME-Franca/SP (Entrevista, Gestora de Educação Especial, 2014).

Eram atividades centrais dessa profissional⁸⁶:

- Auxiliar as escolas, no início do ano letivo, em atividades de formação sobre inclusão escolar;
- Acompanhamento dos processos de solicitação e contratação de monitores e estagiários para apoio aos alunos da educação especial;
- Organização e gerenciamento dos materiais de acessibilidade para o aluno da educação especial;
- Participação em reuniões com gerentes da área da Saúde;
- Participação nas reuniões e ações da Comissão de Educação Especial, junto à Apae, a qual integra desde 2014;
- Gerenciamento da instalação e do funcionamento das SRM;
- Formação continuada de Pedagogas das SRM – individualmente, cursos e plataforma de tecnologia *Moodle*; e
- Planejamento e execução de formação: revisão do PPP para gestores escolares; “Tecnologia Assistiva” para as pedagogas das SRM; e “Programa Escola Acessível”⁸⁷, “Plano de Ação Projeto Educação Infantil Inclusiva” e “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”⁸⁸ do MEC (Entrevista, Gestora de Educação Especial, 2014).

Sobre essas atividades, destaca-se que, em razão da adesão municipal ao último dos programas anteriormente mencionados, a Gestora de Educação Especial promovia,

⁸⁴ Análise a partir da descrição de sua trajetória profissional em entrevista.

⁸⁵ Conhecimentos sem ênfase formativa em alguma deficiência.

⁸⁶ Informação fundamentada em documento redigido pela Gestora de Educação Especial, quando da entrevista.

⁸⁷ “É um programa do MEC, o qual beneficia as escolas da rede municipal que possuem salas de recursos multifuncionais, repassando diretamente às mesmas, recursos financeiros para adequação de prédios escolares, com o objetivo de permitir a inclusão de alunos deficientes ou com mobilidade reduzida nas escolas da rede regular de ensino” (FRANCA, 2015, p. 76).

⁸⁸ “Desenvolvido com assistência técnica e financeira do MEC, no intuito de tornar os sistemas educacionais municipais inclusivos. Antigamente, o programa focava apenas a inclusão dos deficientes físicos, atualmente, o programa visa a inclusão de todos os alunos. Além de prever a realização anual de um seminário com duração de uma semana, com participantes de Franca e dos 29 municípios de abrangência do seu polo. Com sobras de recursos de seminários de anos anteriores, o MEC tem aprovado que a RME planeje e desenvolva vários cursos presenciais sobre inclusão, destinados a gestores, professores e profissionais da rede de Franca, e professores e pedagogos de salas de recursos de Franca e dos municípios de abrangência do seu polo, tendo propiciado resultados altamente satisfatórios para o fortalecimento da inclusão” (FRANCA, 2015, p. 75).

anualmente, um “Seminário de Educação Inclusiva”, no qual pesquisadores de universidades da área da educação especial apresentavam palestras e as professoras especializadas, em exercício nas SRM, eram convidadas a exemplificar práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano das escolas em que atuavam, ou seja, também agiam como formadoras.

Além disso, a Gestora organizava formações, para outros profissionais da educação na RME-Franca/SP, semestralmente, com objetivo de: “[...] compreender o movimento da educação inclusiva (historicidade e legislação); conceituar deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação; como atender o aluno da educação especial e a construção de atividades e preparo de aulas inclusivas” (FRANCA, 2015, p. 32), também em parceria com algumas professoras especializadas das SRM:

[...] a gente pensou em fazer um curso com as profissionais que a gente tem aqui mesmo, com as “pratas da casa”. Então, a princípio, eu chamei uma das pedagogas [da SRM]. Eu tenho, assim [...] uma parceria muito grande, eu não sou, embora elas brinquem muito: “Você é a chefe!”. Não tem nada disso, a gente é tudo parceiro, então elas têm muito conhecimento, são meninas que estão se preparando, elas estão com a prática o tempo inteiro e eu chamo muito elas para fazer uma cogestão comigo. (Entrevista, Gestora de Educação Especial, 2014)

Quanto à estrutura do atendimento educacional especializado, no primeiro ano, eram apenas cinco SRM em funcionamento, recepcionando, em média 40 alunos com deficiência e TGD (VITTA, 2011). Esse número aumentou progressivamente (Quadro 6), pela intencionalidade política da Gestora de Educação Especial, que articulava parcerias e verificava a necessidade de ampliação desse serviço para viabilizar o direito educacional dos referidos sujeitos (VITTA, 2011).

Quadro 6 – Dados quantitativos das SRM em Franca/SP (2009-2015)

ANO	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
N. SRM	05	05	06	10	14	20	20
N. ALUNOS ATENDIDOS	40	40	52	--	--	123	144
N. ALUNO AGUARDANDO ATENDIMENTO	--	--	--	--	--	118	136
N. ALUNOS AVALIADOS PARA NÃO RECEBER ATENDIMENTO	--	--	--	--	--	65	50

Fonte: Questionário (2015).

Com o crescimento do número de SRM, também houve acréscimo expressivo de atendimentos dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD nessas salas. Segundo os dados

divulgados no recorte histórico dos últimos cinco anos (2010-2015), esse aumento foi de mais de 250% (Quadros 5 e 6).

Em comparação aos dois últimos anos letivos, é necessário informar que 2014 iniciou-se com 14 SRM em funcionamento – outras seis aguardam a disponibilização de espaços em escolas municipais para serem implantadas, totalizando 20 unidades.

Já em 2015, todas as salas estavam em funcionamento nas escolas alocadas, mas seis professoras regentes eram responsáveis, concomitantemente, pelo atendimento de duas SRM distintas, o que implicava deslocamento entre instituições e desdobramentos pessoais para atender a demanda em dois espaços distintos (Entrevista, Gestora de Educação Especial, 2015). Por conseguinte, nota-se um acréscimo tímido de atendimentos e mesmo os esforços políticos de ampliação de SRM, com apoio do Governo Federal, não estava garantido o direito ao atendimento educacional especializado, com alocação de professor especializado, a todas as crianças designadas a recebê-lo (Quadro 6).

Além disso, relembro que do contingente total de SRM, uma promove, exclusivamente, o ensino de Libras e Língua Portuguesa para alunos surdos ou com baixa audição; e outra ministra o atendimento educacional especializado para alunos com cegueira ou baixa visão / visão subnormal. As demais salas atendem, prioritariamente, a estudantes com deficiência intelectual, física e múltipla e TGD; alunos que apresentam características das duas primeiras salas indicadas somente são atendidos quando há impossibilidade de atendimento nas mesmas (Entrevista, Gestora de Educação Especial, 2014).

Ao todo, em 2015, eram quinze profissionais especializadas e regentes das SRM. Dessas, 12 professoras foram designadas ao cargo de professoras especializadas, por concurso público, a partir de 2008, contendo habilitação em educação especial ou especialização na mesma área, conforme legislação nacional (BRASIL, 2009). As demais eram professoras da classe comum havia mais de cinco anos, atuaram em departamentos da educação especial em outras gestões políticas e, por terem formação especializada, foram transferidas para a respectiva função, já que não eram concursadas para tal cargo; essas recebem pagamento de adicional pelas atuais atribuições (Questionário, 2015).

Após contextualização da história política e educacional do município de Franca/SP e da forma como a educação especial esteve inserida nela, na continuidade, serão analisados os principais referenciais curriculares que subsidiam o trabalho dos profissionais no cotidiano da escola e, possivelmente, da SRM.

4.3 Referencial curricular municipal e aproximações com a educação especial

Os documentos nacionais que regiam a concepção pedagógica e curricular da educação básica eram os “Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental” (BRASIL,1998a) e o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (RCNEI, volume I, II e III)⁸⁹ (BRASIL, 1998b). Já, em âmbito municipal, havia o RCEIEF-Franca (2008)⁹⁰, que, atualizado em 2012, era o principal documento utilizado em reuniões pedagógicas internas, nas escolas, e divulgações externas da RME-Franca/SP, como formações para equipe pedagógica para as cidades da 14ª Região Administrativa de Franca (VITTA, 2011; Entrevista, Gestora de Educação Especial, 2014). Este descreve a atuação pedagógica do município numa perspectiva sócio construtivista, inspirada em trabalho com projetos, aprendizagens significativas e desenvolvimento de competências, conforme análise empreendida para esta pesquisa (FRANCA, 2008).

Sobre o RCEIEF-Franca (2008), destaca-se o objetivo de sua criação, conforme descrito: “[...] um ato de amor e, sobretudo, um ato de coragem da Secretaria Municipal de Educação, quando através de intensos estudos e profunda reflexão, define a Concepção de Educação para o município, os eixos filosóficos que a norteiam, seu tratamento metodológico [...]” (FRANCA, 2008, p. 3). E a compreensão de currículo adotada pelo documento admite que tal

[...] não pode ser considerado como um mero conjunto de objetivos, conteúdos, experiências de aprendizagem e avaliação. Ao se elaborar um currículo, alguns aspectos precisam ser considerados: periodização do tempo escolar, a organização dos conteúdos (por disciplinas, por eixos, por temas), e a integração entre os conteúdos. Tais aspectos não são apenas um conjunto de ações de natureza técnica, uma vez que sofre implicações nas formas de conceber a sociedade, a cultura, a escola e o conhecimento. (FRANCA, 2008, p. 9)

Alhures citações integrais de teóricos do currículo, o documento caracteriza a escola como um espaço integrado ao meio social e de formação (GIMENO SACRISTÁN, 2000) e prioriza a organização curricular a partir de diversos elementos – tempo, período, disciplina, etc. – o que valida a escola como um espaço que, também, dissemina cultura própria

⁸⁹ Volume 1 – “Introdução”; volume 2 – “Formação social e pessoal”; volume 3 – “Conhecimento de mundo”.

⁹⁰ Disponível em: <<http://www.franca.sp.gov.br/portal/prefeitura/secretarias/educacao.html>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

(FORQUIN, 1993)⁹¹.

Também, o RCEIEF-Franca (2008) estabelece que a RME-Franca/SP adote como proposta teórica a aplicação da abordagem construtivista e psicopedagógica; a saber:

Construtivista porque enfatiza, como finalidade última da educação, a promoção do crescimento dos seres humanos; porque valoriza uma aprendizagem significativa e uma memorização compreensiva. Psicopedagógica no sentido que, para promover o crescimento, há de se conhecer e respeitar os processos de desenvolvimento e de aprendizagem da criança, há de se interagir com ela de forma interdependente. (FRANCA, 2008, p. 3)

O documento, de 305 páginas, está dividido em 26 capítulos que discorrem sobre: a função social da escola, participação da família; trabalho dos profissionais da gestão escolar democrática; formação continuada; orientações para a alfabetização e letramento; o uso da tecnologia na educação; a função da educação musical; educação física e movimento; avaliação (FRANCA, 2008).

Descreve, ademais, sobre as escolhas pedagógicas, referindo-se, portanto, diretamente, à concepção curricular prescrita para a RME-Franca/SP: construção sociocultural do conhecimento, interdisciplinaridade e transversalidade (FRANCA, 2008).

A respeito dos conhecimentos a serem adquiridos durante a trajetória escolar, há a designação de competências e habilidades para serem desenvolvidas durante cada ano letivo (Educação Infantil, de 1 a 5 anos, e Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano). Em seguida, se estabelecem os procedimentos a serem executados, em consonância com os primeiros: atividades permanentes; sequência didática, pedagogia por projetos e atividades independentes (FRANCA, 2008).

Desse modo, se fez necessário apresentar algumas definições contidas no RCEIEF-Franca (2008), a fim de melhor compreender essas escolhas, que versam em torno do modelo curricular da cidade. As categorias, aqui apresentadas, foram, exclusivamente, extraídas do documento.

⁹¹ Ambos os teóricos são mencionados RCEIEF-Franca (2008).

Construtivismo sócio interacionista

Defendido desde a fundamentação teórica em Piaget, Vygotsky, Luria, Leontiev e Ausubel, por estudos modernos da mesma perspectiva, com destaque para Emília Ferreiro, “A teoria construtivista sócio interacionista considera que o conhecimento é construído pelo indivíduo, num processo dinâmico e contínuo do saber, ao longo de sua história de vida, na interação com o meio onde vive e com as pessoas com as quais convive” (FRANCA, 2008, p. 29). Saliente-se que não é entendida como método, mas como um processo de aprendizagem em que a construção do conhecimento pelo aluno está sempre mediada pelo educador (FRANCA, 2008).

Essa opção da concepção de ensino e aprendizagem, definida (e defendida) no RCEIEF-Franca (2008), coincide com aquela adotada na elaboração do texto dos PCN do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998a). A pesquisa de Galian (2014, p. 655) confirma a colocação:

[...] houve a escolha por referenciais que valorizam a atividade mental construtiva nos processo de aquisição do conhecimento – segundo consta no texto introdutório [...] O marco explicativo encontrado [no PCN] foi assumido como convergência destas linhas teóricas, denominada pelos autores de construtivismo.

Para o documento municipal, o conhecimento a ser priorizado confere ao processo de aquisição da Língua Portuguesa, na leitura e escrita, uma vez que, “[...] o fator alfabetização é fundamental para delinear também a qualidade nas séries/ciclos posteriores. Afinal, quando a criança apresenta dificuldade na aquisição da leitura e da escrita, todo o seu processo de desenvolvimento fica comprometido” (FRANCA, 2008, p. 28).

Nessa seara, os recursos tecnológicos (*softwares*, jogos computacionais, etc.) são instrumentos potencializadores para aquisição de conhecimentos: “[...] se o educador dispuser dos recursos da informática, terá muito mais chance de entender os processos mentais, os conceitos e as estratégias utilizadas pelo aluno e, com essa informação, poderão intervir e colaborar de modo mais efetivo nesse processo de construção do conhecimento” (FRANCA, 2008, p. 65).

Interdisciplinaridade e transversalidade

Compreendendo que “[...] a função maior da escola é socializar o acesso à cultura e democratizar o direito ao saber” (FRANCA, 2008, p. 43), estabeleceu-se que o currículo fosse estruturado sob os aspectos da interdisciplinaridade, pela adoção, por exemplo, da prática metodológica de organização do conhecimento em projetos. Essa opção encontra-se, assim, justificada no documento:

Numa educação que tem como base um currículo multidisciplinar, os alunos recebem informações incompletas e têm uma visão fragmentada e deformada do mundo. Tendo com estrutura o instrucionismo, o processo de ensino é informativo e enciclopédico, gerando apenas a memorização. Já uma educação interdisciplinar pressupõe uma formação holística, e, em um momento histórico marcado por rápidas mudanças em todos os setores da sociedade atual, o acúmulo de conhecimentos, as novas exigências do mercado de trabalho, sobretudo no campo da pesquisa, da gerência e da produção, essa revisão didático-pedagógica de educação escolar se faz imprescindível. (FRANCA, 2008, p. 42)

Cabe asseverar que essa foi uma escolha curricular também adotada em alguns municípios – São Paulo, Belo Horizonte e Rio de Janeiro – na década de 90, “[...] para superar a fragmentação das propostas curriculares estaduais, atribuída principalmente ao fato de estas últimas serem centradas nas disciplinas, o que leva à compartimentalização artificial do saber” (BARRETTO, 2005, p. 27).

Ademais, o documento prescreve que, no desenvolvimento dos conteúdos, esteja presente o trabalho com temas transversais: ética, pluralidade cultural, meio ambiente e temas locais do período de estudo vigente (FRANCA, 2008). Sendo possível, com isso,

[...] aprender na realidade, sobre a realidade e da realidade, pressupondo um intervir para transformá-la [e] [...] é preciso ter claro que são temas que, explícita ou implicitamente, estão presentes no ambiente escolar. Não tratar dos aspectos éticos, por exemplo, pode significar uma omissão que por si só representa uma postura. (FRANCA, 2008, p. 44)

Desse modo, objetiva-se que para os alunos, com a aplicabilidade e consciência profissional a respeito desses aspectos, seja garantida “[...] uma formação integral, com base na igualdade de direitos, na supremacia da liberdade, democracia plena, educando-o para que

saiba responder adequadamente frente às mudanças exigidas pela sociedade” (FRANCA, 2008, p. 44).

Competências e habilidades

O documento municipal utiliza-se da referência teórica de Perrenoud (1999, p. 42) para compor a definição de competência, no âmbito educacional; a saber: “[...] faculdade do ser humano de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos – como saberes, habilidades e informações – para solucionar, com eficácia uma série de situações que o cotidiano e a sociedade lhe colocam”. Sob esse viés, depreende-se que as competências devem ser construídas e mobilizadas pelo professor, em uma postura reflexiva, com vistas a educar um ser humano autônomo (FRANCA, 2008). Dentre elas, as principais a serem desenvolvidas no início da escolarização, descritas pelo teórico em tela, abrangem:

[...] saber organizar o trabalho em meio aos mais vastos espaços – tempos de formação (ciclos, projetos da escola); saber cooperar com os colegas, pais e outros adultos; saber conceber e dar vida aos dispositivos pedagógicos complexos; saber suscitar e animar as etapas de um projeto como modo de trabalho regular; saber identificar e modificar aquilo que dá ou tira o sentido aos saberes e às atividades escolares; saber criar e gerir situações-problema, identificar os obstáculos, analisar e reordenar as tarefas; saber observar os alunos nos trabalhos; saber avaliar as competências em construção. (PERRENOUD, 1999; FRANCA, 2008, p. 52)

Mais ainda, tais capacidades, apropriadas e ressignificadas no RCEIEF-Franca (2008), foram caracterizadas em forma de tabela: 1) em conformidade ao ano escolar, nas etapas escolares da Educação Infantil até o 5º do Ensino Fundamental, 2) junto às habilidades que correspondem às competências e 3) a 308 diferentes sugestões de procedimentos, que o professor pode utilizar para garantir o cumprimento desses itens. O rol desses itens totalizam-se, com essas descrições, 170 páginas constituindo, portanto, a maior parte do documento curricular municipal.

A título de exemplo, o Anexo B apresenta esse contingente curricular do RCEIEF-Franca (2008), previsto para os alunos do 1º ano, que ilustram essas características. Na interpretação ora empreendida, algumas grandes áreas do conhecimento evidenciam-se: português, matemática, ciências da natureza, artes e movimento; além dessas, temas

transversais como identidade, ética, saúde e pluralidade cultural são igualmente representados. Todas essas áreas estavam relacionadas aos PCN do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998a), o que aclara o fato de que esse documento nacional é um (senão o principal) referencial curricular para o município; sendo possível associar habilidades a serem desenvolvidas para cada uma delas:

- Em Língua Portuguesa, havia quinze habilidades que versavam sobre compreensão do sistema de escrita; produção textual (oral e escrita); análise e reflexão linguística; leitura e interpretação textual (oral e escrita) (FRANCA, 2008);
- Em matemática, contabilizaram-se dez habilidades, a respeito do sistema numérico decimal; das propriedades e grandezas de objetos e figuras geométricas; do sistema monetário; e da resolução de situações problemas (FRANCA, 2008);
- Quanto às ciências naturais, privilegiou-se, em cinco habilidades, a relação do ser humano com o meio em que vive (FRANCA, 2008); e,
- Em arte e movimento, previu-se estudo de artistas, aspectos culturais locais, história e prática de jogos e brincadeiras (FRANCA, 2008).

As competências e habilidades trabalhadas em sala de aula, consonantes com os procedimentos utilizados pelo professor e aferidas a cada estudante, devem constar no Diário de Classe (Figura 3), com preenchimento bimestral, de tal modo que: cor verde significa “habilidade atingida”; cor amarela “habilidade atingida parcialmente” ou “habilidade em desenvolvimento”; e o não preenchimento ou a cor branca referindo-se à “habilidade não atingida” (Entrevista, Gestora de Educação Especial, 2015; Caderno de campo, 2015).

Figura 3 – Exemplo de Diário de Classe

QUADRO DE METAS - ANO - ACOMPANHAMENTO																			
Nº	Aluno	Linguagem Oral e Escrita								Raciocínio Lógico								Psicomotor	Sócio Afetivo
		A	B	C	D	E	F	G	H	A	B	C	D	E	F	G	H		
01																			
02																			
03																			
04																			
05																			
06																			
07																			
08																			
09																			
10																			
(continua)																			
Total de alunos que atingiram a meta																			

Verde - alcançada
 Amarelo - ainda não alcançada
 Branco - não alcançado

Assinatura do Professor: _____
 Assinatura do Coordenador: _____
 Data: ____/____/____

Fonte: Construção gráfica feita pela pesquisadora (2016).

Esse registro no Diário de Classe ocorre trimestralmente, com vistas a conhecer as habilidades dos alunos ao ingressarem no ano escolar, acompanhando seus avanços e suas dificuldades durante o período letivo e avaliando-os ao final do ano (Relato de observação, Caderno de campo, 2015).

Importante também observar que a descrição das habilidades e competências deve estar estabelecida na proposta pedagógica da escola, que detém autonomia para sistematização de ações, em conformidade com os referenciais adotados pelo município de Franca/SP, bem como os documentos curriculares nacionais, dentro das áreas de linguagem oral e escrita, raciocínio lógico, psicomotor e sócio afetivo (FRANCA, 2008).

Mediante leitura e análise dos aspectos elencados, foi possível, pois, afirmar que as competências, habilidades e os procedimentos de ensino foram extraídos integralmente ou sofreram modificações dos objetivos e das estratégias presentes nos PCN (BRASIL, 1998a) e no RCNEI (BRASIL, 1998b). Alguns dos exemplos seguem no Quadro 7⁹².

Quadro 7 – Excertos de documentos curriculares, em comparação

(continua)

	DOCUMENTO NACIONAL	RCEIEF-FRANCA (2008)
RCNEI	“Controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações” (BRASIL, 1998b, p. 27, vol. 3);	Texto integral: (FRANCA, 2008, p. 118);
	“Produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação” (BRASIL, 1998b, p. 87, vol. 3);	Texto modificado: “Produzir trabalhos de arte, utilizando o desenho, a pintura, a modelagem, a colagem e a construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e de criação” (FRANCA, 2008, p. 120);
	“Estabelecer algumas relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem, valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade da vida humana” (BRASIL, 1998b, p. 183, vol. 3).	Texto com exclusões: “Fazer relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem” (FRANCA, 2008, p. 124).

⁹² O Anexo B exemplifica, igualmente, essa afirmação.

(conclusão)

DOCUMENTO NACIONAL		RCEIEF-FRANCA (2008)
PCN	“Utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação” (BRASIL, 1998a, p. 66, vol. 1);	Texto integral: (FRANCA, 2008, p. 81);
	“Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto: saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo os propósitos e intenções do autor” (BRASIL, 1998a, p. 63, vol. 2);	Texto modificado: “Reconhecer a intencionalidade nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, especialmente nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação” (FRANCA, 2008, p. 200);
	“Reconhecimento de que diferentes situações-problema podem ser resolvidas por uma única operação e de que diferentes operações podem resolver um mesmo problema” (BRASIL, 1998a, p. 55, vol. 3);	Texto modificado: “Resolvendo situações problema que envolvam a adição e/ou a subtração [...] a multiplicação [...] e a divisão” (FRANCA, 2008, p. 207);
	“Reconhecimento do saneamento básico como técnica que contribui para a qualidade de vida e a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1998a, p. 71, vol. 4).	Texto modificado: “Realizando ações para conservação e preservação do meio em que vive [...] recuperação do meio ambiente e da manutenção da qualidade de vida” (FRANCA, 2008, p. 217).

Fontes: Brasil (1998a, 1998b); Franca (2008).

Enfim, essa primazia de ações, cujos objetivos do ensino e aprendizagem correspondem às aquisições de referidas competências e habilidades, é assim justificada:

[...] acompanhando as novas concepções pedagógicas, deve-se ultrapassar a ideia de currículo como a simples seleção e organização de conteúdos predeterminados. Trata-se de organizar, de forma problematizada, o conteúdo de estudo, relacionando-o com interesses e necessidades presentes e futuras, a fim de torná-lo significativo e intencional para o educando. (FRANCA, 2008, p. 10)

Tal escolha também está fundamentada em referências da defesa da diversidade, considerando as necessidades individuais dos sujeitos:

Construir habilidades e desenvolver competências pressupõe disponibilizar recursos mobilizáveis que, na estrutura cognitiva, assumirão sua postura em sinergia, objetivando um agir eficiente em situações complexas da vida da pessoa [...] *os recursos mobilizáveis serão muito mais eficientes se oriundos de várias fontes (interdisciplinaridade), puderem estar a serviço de várias intenções da parte de cada pessoa (diversidade) e forem utilizados em situações concretas e múltiplas, de acordo com a exigência do contexto (contextualização)*. (FRANCA, 2008, p. 40, grifo nosso)

Note-se que o fragmento em pauta traz uma descrição que corrobora com uma perspectiva diferente de pensar a organização escolar, aproximando-se com a educação inclusiva, uma vez que apreende-se a diversidade dos alunos como característica dos mesmos; inclusive, que deve ser respeitada nas ações pedagógicas da sala de aula e na concepção de educação de toda instituição educacional (FRANCA, 2008).

Atividades permanentes

Na rotina escolar, as atividades permanentes são ações integrantes, desenvolvidas de modo contínuo e periódico e denotam:

Trabalho regular, diário, semanal ou quinzenal que objetiva uma familiaridade maior com um gênero textual, um assunto/tema de uma área curricular, de modo que os estudantes tenham oportunidade de conhecer diferentes maneiras de ler, de brincar, de produzir textos, etc. Tenham oportunidade de falar/socializar sobre o lido/vivido com outros, numa verdadeira comunidade. (FRANCA, 2008, p. 265)

Exemplos dessa modalidade praticados pelo RCEIEF-Franca (2008) são: roda de conversa; leitura de histórias de diferentes gêneros textuais pelo professor; leituras em momentos livres pelas crianças; escrita de itens temporais e de identificação (data, nome pessoal, nome da escola); contagem de objetos ou de crianças na sala, etc. (FRANCA, 2008).

Sequências didáticas

Essa forma de organização do trabalho educacional pressupõe atividades coletivas, grupais ou individuais, sob as quais

[...] permite que se leiam textos relacionados a um mesmo tema, de um mesmo autor, de um mesmo gênero; ou ainda que se escolha uma brincadeira e se aprenda sua origem e como se brinca; ou também que se organizem atividades de arte para conhecer várias expressões artísticas; ou que se estudem conteúdos das várias áreas do conhecimento do ensino fundamental, de forma interdisciplinar [e] se inclui atividades coletivas, grupais e individuais. (FRANCA, 2008, p. 265)

O tempo de duração dessas sequências seria determinado pela avaliação do professor, considerando: se as perguntas que iniciaram a produção desse modo de ensino foram respondidas; o interesse dos alunos; e a necessidade (ou não) de ampliação do tema, em consonância com o previsto no currículo escolar (FRANCA, 2008).

Pedagogia por projetos

Essa é uma escolha curricular de caráter organizacional da prática educativa (FRANCA, 2008), em defesa de um método que rompa com alguns aspectos da tradição educacional, tais como: “Mudança do papel do professor – de transmissor de conteúdos para pesquisador; mudança do papel do aluno – de receptor passivo para sujeito do processo; favorece a articulação entre as disciplinas e induz a um aprofundamento, superando a fragmentação disciplinar” (FRANCA, 2008, p. 36).

A adoção dessa proposta está justificada pelo viés da democratização do acesso a conhecimentos de interesse dos estudantes (FRANCA, 2008) e “[...] surge como distintivo de uma escola que opta pela adequação do ensino às necessidades dos alunos e dos diversos setores da sociedade” (FRANCA, 2008, p. 36), desde as intervenções elaboradas pelos professores que auxiliarão na aprendizagem por meio da pesquisa, elaboração textual, autoridade argumentativa e esquemas mentais dos conteúdos previstos (FRANCA, 2008).

Como etapas da execução dessa proposta, se estabelece que o professor considere os

conhecimentos prévios dos alunos; dialogue com o grupo e determine os conhecimentos a serem trabalhados, partindo da necessidade ou curiosidade intelectual; defina, coletivamente, as atividades de pesquisa e desenvolvimento do projeto; e realize avaliação processual para averiguar participação e aprendizagens (FRANCA, 2008).

Situações independentes

São atividades, habitualmente, realizadas em função da atenção dispendida pelo professor, seja diante de uma necessidade temática, de um aspecto curioso que desperte interesse ou, mesmo, para solucionar um problema que, por ventura, não tenha sido bem compreendido pelos alunos na execução de outras etapas (FRANCA, 2008):

Em algumas oportunidades, a professora encontra um texto que considera valioso e o compartilha com os alunos, ainda que pertença a um gênero ou trate de um assunto que não se relaciona às atividades que no momento estão sendo realizadas. E, em outras ocasiões, os próprios alunos propõem a leitura de um artigo de jornal, de um poema, um conto que os tenha impressionado e cuja leitura a professora também considere interessante. Nesse caso não teria sentido nenhum renunciar à leitura dos textos em questão pelo fato de não ter relação com o que se está fazendo. (FRANCA, 2008, p. 265)

Essa, portanto, é uma opção metodológica que privilegia os temas transversais do currículo; o aprendizado sobre a realidade local; e assuntos do presente, da atualidade, de forma contextual (FRANCA, 2008).

Retomando as descrições gerais do RCEIEF-Franca (2008), na conclusão do documento, no ano de 2012, foi anexado um quadro denominado “Metas de aprendizagem”, que, em cinco páginas, define o que se espera dos alunos em relação ao aprendizado e em todos os anos da educação básica que competem, obrigatoriamente, ao município; ou seja, período equivalente à educação infantil, dos quatro aos seis anos, e ao ensino fundamental, dos seis aos dez anos. No entanto, ao final do referido ano, também se ampliaram as descrições das metas indicadas, congregando, a partir de então, crianças de um a três anos, o que incluía a educação ofertada em creches municipais e em escolas conveniadas,

consolidando, assim, o “Plano de metas de aprendizagem” de Franca/SP (ANEXO C)⁹³.

Nessas complementações, nota-se que as descrições das metas estavam consonantes ao desenho curricular, detalhado até o momento, correspondente à primeira versão do RCEIEF-Franca (2008). Com isso: 1) se relacionavam às habilidades, competências e aos procedimentos previstos para cada ano escolar; 2) a organização curricular se fundamentou não na lógica das disciplinas, mas, sim, em quatro grandes áreas (linguagem oral e escrita, raciocínio lógico, psicomotor e sócio afetivo); 3) todas as metas associavam-se aos princípios construtivistas e sócio interacionistas; e 4) tinham forte influência dos documentos curriculares nacionais (BRASIL, 1998a, 1998b).

Para exemplificar melhor essas afirmações, o Quadro 8, seguinte, pormenoriza o previsto para o primeiro ano do ensino fundamental.

Quadro 8 – Recorte curricular: “Plano de metas de aprendizagem” do RCEIEF-Franca (2008), PCN (1998a) e RCNEI (1998b)

(continua)

PLANO DE METAS DE APRENDIZAGEM		RCEIEF-FRANCA (2008)	PCN e/ou RCNEI
Linguagem Oral e Escrita	“Comunicação para se fazer entender ouvindo com atenção e formulando perguntas” (p. 3);	“Expressar oralmente a compreensão da mensagem da qual é destinatário”; (Habilidades, p. 130); “Ler para usufruir momentos de lazer e estabelecer relação entre realidade e fantasia, adequando os procedimentos de leitura aos objetivos da própria leitura” (Habilidades, p. 133).	PCN– Volume 2 – Língua Portuguesa
	“Relato de experiências vividas ou imaginadas, narrando os fatos em sequência temporal e causal” (p. 3);		
	“Interpretação e reconto de textos literários” (p. 3);		
	“Leitura de textos que sabem de cor (parlendas, adivinhas, canções e outros)” (p. 3);	“Estabelecendo correspondência entre partes do oral e partes do escrito em situações onde o texto é conhecido de cor” (Procedimentos, p. 133).	
	“Escrita de textos conhecidos de acordo com sua hipótese de escrita” (p. 3);		

⁹³ Disponível em: <www.franca.sp.gov.br/portal/gestao>. Acesso em: 10 fev. 2015.

(continuação)

PLANO DE METAS DE APRENDIZAGEM		RCEIEF-FRANCA (2008)	PCN e/ou RCNEI
Linguagem Oral e Escrita	“Escrita do nome próprio completo com autonomia” (p. 3);	“Reconhecendo e reproduzindo seu nome gradativamente” (Procedimentos, p. 131);	PCN– Volume 2 – Língua Portuguesa
	“Correspondência sonora entre fala e escrita – silábico com valor” (p. 3).	“Formular hipóteses sobre o sistema de escrita” (Habilidades, p. 131).	
Raciocínio Lógico	“Reconhecimento de numeral, bem como sua relação com a quantidade” (p. 4);	“Interpretar e produzir escritas numéricas” (Habilidades, p. 135)	PCN – Volume 3 – Matemática
	“Reconhecimento dos diferentes usos dos numerais na vida cotidiana” (p. 4);	“Identificar os diferentes usos do número nas práticas sociais” (Habilidades, p. 135);	
	“Cálculo de resultados das quatro operações mesmo que de forma não convencional” (p. 4);	“Calcular resultado das operações fundamentais” (Habilidades, p. 136);	
	“Utilização de dados e informações em gráficos e tabelas simples” (p. 4);	“Organizar dados e informações em gráficos e tabelas” (Habilidades, p. 136);	
	“Identificação da utilização das grandezas mensuráveis (tempo, comprimento, capacidade e massa)” (p. 4);	“Reconhecer as grandezas mensuráveis e suas unidades de medida correspondentes” (Habilidades, p. 137);	
	“Identificação de semelhança e diferença entre as formas geométricas” (p. 4);	“Caracterizar figuras geométricas” (Habilidades, p. 136);	
	“Reconhecimento dos valores de cédulas/moedas e seu uso” (p. 4);	“Relacionar as cédulas e moedas do Sistema Monetário Brasileiro aos seus valores correspondentes” (Habilidades, p. 138);	
	“Resolução de situações problema registrando mesmo que de forma não convencional” (p. 4).	“Ler e resolver situações problema envolvendo as operações fundamentais, mesmo que de forma não convencional” (Habilidades, p. 136).	

(conclusão)

PLANO DE METAS DE APRENDIZAGEM		RCEIEF-FRANCA (2008)	PCN e/ou RCNEI
Sócio afetivo	“Relação e interação aluno-professor e aluno-aluno” (p. 5);	“Compreender as relações de convivência para interagir, positivamente, em diferentes grupos, valendo-se do respeito, da cooperação e da solidariedade, repudiando a discriminação e a injustiça, elegendo o diálogo como meio de resolver conflitos” (Competência, p. 146);	RCNEI – Volume 2 – Formação social e pessoal; e PCNs – Volume 1 – Introdução
	“Iniciativa para resolução de pequenos problemas, pedindo ajuda se necessário” (p. 5);	“Procurando fazer uso do diálogo para resolver situação de conflito (com ajuda)” (Procedimento, p. 171);	
	“Respeito aos combinados” (p. 5).	“Conhecer as regras e suas implicações” (Habilidade, p. 171).	
Psicomotor	“Capacidade de situar-se no tempo e espaço” (p. 6);	“Identificar relações de posição entre pessoas e objetos no espaço” (Habilidade, p. 181);	RCNEI – Volume 3 – Conhecimento de Mundo; e PCNs – Volume 7 – Educação Física
	“Representação de esquema corporal” (p. 6);	“Reconhecer alterações provocadas pelo esforço físico, mediante a percepção do próprio corpo, gerenciando as atividades do corpo com autonomia” (Habilidade, p. 141);	
	“Capacidade de utilizar adequadamente espaços pré definidos (caderno, mesa, folha)” (p. 6).	“Formulação de hipóteses e na resolução de problemas referentes à arte (que material usar, como usar, porque usar, com que finalidade, qual sua adequação)” (Habilidade, p. 139).	

Fontes: Franca (2008, 2012); PCN (BRASIL, 1998a); RCNEI (1998b).

Essa tabulação é entendida como um posicionamento, por parte da RME-Franca/SP, de sistematizar, pontualmente, as expectativas de aprendizagem para todos os anos escolares, compondo parte do direito à educação em uma base curricular comum. Fica evidente que o município fez escolhas balizadas em documentos nacionais, assumindo como responsabilidade a definição quanto ao que se deve ensinar, “Pois não basta declarar que a Educação de qualidade é um direito de todos. É preciso explicitar o que isso significa. Direito

é uma construção social e, como tal, necessita ser enunciado” (CALEGARI, 2015, p. 137).

Ao mesmo tempo, sabe-se que o processo de criação dessas metas – assim como de todo o RCEIEF-Franca (2008) – ocorreu com a participação de representantes, prioritariamente, dos departamentos de gestão da RME-Franca/SP, como anteriormente mencionado, no governo do prefeito Sidnei Franco da Rocha (2009-2012) (FRANCA, 2008). Dessa forma, outros profissionais – coordenadores pedagógicos, pedagogos itinerantes e, principalmente, professores da educação básica, dentre eles os profissionais especializados na área da educação especial – não participaram de sua formulação. Com isso, ao se prescrever currículo um mínimo, priorizou-se o caráter homogêneo das habilidades, competências e dos procedimentos, sem envolvimento político e democrático dos sujeitos escolares, o que poderia contribuir com o debate coletivo, envolvendo cultura, diversidade, direitos humanos e educação inclusiva.

A descrição apresentada sobre o currículo prescrito do município de Franca/SP revela, pois, que este despende a maior parte de sua formulação apresentando sugestões de procedimentos metodológicos, justificando as concepções teóricas que modificam a organização de espaço e tempo da sala de aula, como, por exemplo, a perspectiva construtivista. Nele, estabelece-se uma preocupação muito maior em considerar “como” a escola deve se organizar, do que em reflexões sobre “o que” ela deve ensinar.

Diante esses elementos e com forte aproximação textual do RCEIEF-Franca (2008) com os PCN (BRASIL, 1998a) e RCNEI (BRASIL, 1998b), recai a crítica da “[...] pouca ou nenhuma consideração pelos aspectos sociológicos e políticos, [que] empobrece a discussão sobre o currículo, que se constitui numa realidade cultural complexa” (GALIAN, 2014, p. 661).

É um documento curricular que tem relativo distanciamento com o referencial teórico crítico do currículo, uma vez que, ao se estabelecer competências, habilidades, metas e procedimentos, incorre forte teor prescritivo de controle e reprodução do sistema de educação tradicional, agora determinado pelo desempenho individual dos sujeitos escolares (LOPES, 2004), sejam eles docentes e/ou discentes, que devem atingir o estabelecido na organização curricular. Além disso, foi observado que “A concepção de conhecimento [...] também não é problematizada, não sendo considerado, por exemplo, se ele [o conhecimento] assume vinculações acadêmicas ou relacionadas aos interesses mais amplos dos alunos e da sociedade” (LOPES, 2008, p. 38).

Em outras palavras, privilegiando as performances dos estudantes, não foi colocado

em questão, nem no processo de criação desse currículo, tampouco nas prescrições finais apresentadas, qual é o conhecimento poderoso, que todos devem saber (YOUNG, 2007); se aproxima mais a uma função normativa do currículo, “[...] como uma forma de tecnicismo” (YOUNG, 2014, p. 194).

Ao mesmo tempo, enquanto análise positiva, o documento fundamenta suas escolhas teóricas e metodológicas em termos de “direito à educação para todos”, “função social da escola”, “diversidade dos sujeitos”. Tais argumentos apresentam-se estritamente relacionados com os princípios pedagógicos e políticos em defesa de uma educação inclusiva. Logo, embora procedam as críticas anteriores, no que concerne à ausência de questionamento quanto aos conhecimentos escolares, embutido numa lógica de educação instrumental, por meio do desempenho determinado por metas de aprendizagem ou em competências e habilidades, as finalidades pretendidas com essas prescrições estão consonantes (minimamente) com as transformações sociais e educacionais vigentes⁹⁴.

Nesse sentido, direcionam-se as descrições subsequentes para a educação especial. Sabe-se que, no contexto das SRM, as principais referências de trabalho⁹⁵ e de formação conferem a utilização do RCEIEF-Franca (2008) e da “Coleção Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar” (BRASIL, 2010a).

Após leituras e releituras, avalia-se que, no documento municipal, as conquistas de acesso e permanência para alunos com deficiência, TGD e AH/SD, estão contempladas a partir de um referencial em defesa da educação inclusiva:

Educação inclusiva pressupõe muito mais do que a garantia de vaga no sistema comum [...] Pressupõe uma reorganização das escolas, de forma a torná-las aptas a receber todos os alunos que a procuram, garantir respostas pedagógicas efetivas às necessidades que os alunos apresentam, de forma a promover não só o seu desenvolvimento social, através da convivência com seus pares não deficientes, mas também proporcionar-lhes o acesso ao processo de aprendizagem. (FRANCA, 2008, p. 57)

Os cargos de diretor escolar e pedagogo itinerante são retomados como essenciais para a efetivação dessa premissa de inclusão escolar, dado que, particularmente o pedagogo se

⁹⁴ Evidência encontrada em pesquisa de currículo prescrito, descrita por Lopes (2002, p. 50): “No pensamento curricular, por sua vez, é possível perceber certo viés prescritivo ainda presente, pelo menos do que se pode depreender da produção em teses e dissertações sobre currículo da educação básica, muitas delas desenvolvidas em escolas [...] Nesse caso, as finalidades pretendidas não são aquelas estabelecidas pelas teorias instrumentais de currículo – eficiência social e formação para o mercado –, estando sintonizadas com o projeto de transformação das relações sociais excludentes ou, nos trabalhos de vertente marxista, com a perspectiva de superação do modo de produção capitalista”.

⁹⁵ Informação extraída de entrevistas com as professoras das SRM.

envolve, de forma direta, com os estudantes com deficiência, TGD e AH/SD na identificação e nos encaminhamentos para serviços especializados, enquanto o diretor representa o profissional que deve “[...] dominar os fundamentos da política educacional e do Currículo, definidos pelo órgão central, e da proposta pedagógica da sua escola” (FRANCA, 2008, p. 56).

O RCEIEF-Franca (2008) não traz exposição específica quanto ao atendimento das SRM, mas expõe concepções pedagógicas que articulam inclusão à mudança de práticas educacionais, pela participação de profissionais de diferentes especialidades, valorizando o avanço no aprendizado, tendo em vista as diferenças dos estudantes.

Importante destacar, aqui, alguns dos aspectos positivos que o documento elucida, alhures as contribuições de Mendes (2004), e que se relacionam ao atendimento das pessoas com deficiência, TGD e AH/SD, seja no cotidiano da classe comum ou em um contexto de serviço especializado:

- *É preciso desenvolver uma rede de apoio*, podendo ser constituída por alunos, diretores, pais, professores, psicólogos, terapeutas, especialistas em educação e servidores para resolverem problemas, trocarem ideias, métodos, técnicas e atividades, com a finalidade de ajudar não somente os alunos, mas os professores, para que possam ser bem sucedidos em seus papéis.
- *Desenvolver uma assistência técnica organizada e contínua, que deve incluir os funcionários especializados para atuarem como consultores e facilitadores; [...] recursos em vídeo e áudio que enfoquem a reforma da escola e as práticas educativas inclusivas; um plano abrangente, condizente e contínuo de formação em serviço.*
- *Os educadores devem desenvolver a dimensão da flexibilidade, para responderem aos desafios de apoiarem os alunos com dificuldades para aprender na participação das atividades da escola, [...] trabalhando em equipes, desenvolvendo novas habilidades e promovendo uma educação de qualidade a todos os alunos.*
- *Examinar e adotar várias abordagens de ensino para trabalhar com alunos com diferentes níveis de desempenho*, reavaliando as práticas e determinando as melhores maneiras de promover a aprendizagem ativa para os resultados educacionais desejáveis. (FRANCA, 2008, p. 58, grifos nossos)

Constata-se que a inclusão escolar dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD está definida pela mobilização e corresponsabilização que integra escola, parcerias institucionais, comunidade, funcionários, professores da classe comum, professores especializados, todos os alunos (com e sem deficiência) e a gestão escolar.

Além disso, é detalhada a necessidade de flexibilizar aspectos no que tange ao tempo, espaço e a avaliações, de maneira a respeitar as diferenças educacionais de todos os estudantes; são, portanto, referenciais citados no documento que enriquecem o debate de uma educação inclusiva e de qualidade.

Em consonância com Declarações Universais (UNESCO, 1990, 1994) sobre o direito à educação, o RCEIEF-Franca (2008) explora que a escola deve ser um espaço regido pela diversidade, afinal,

[...] a diferença é inerente ao povo brasileiro, em sua formação, em sua geografia, em sua cultura, nos modos de falar, vestir e se alimentar [...] Tanta diversidade reflete-se em todas as instituições sociais e a escola recebe-a em sua totalidade, pois TODOS, independente de origem social, pertinência étnico-racial, credo religioso ou político, gênero, etc., têm direito de lá estar. O grande desafio da escola, então, é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que formam a sociedade. (FRANCA, 2008, p. 46, grifo do autor)

Reitera-se que a implicação da diversidade, em seus diferentes aspectos, converge com a luta do direito à educação. Nas condições que se apresentam, a garantia desse direito é defendida pela constatação das diferenças individuais, delegando à escola o papel de ambiente que deve garantir acessibilidade e alterar suas práticas, tendo em vista às necessidades dos alunos, além de proporcionar que a prioridade do ensino se dê, em espaços comuns, a todas as crianças (FRANCA, 2008).

Prevê-se, também, que realizem práticas colaborativas, planejadas, abordando o currículo comum; “[...] apesar da grande diversidade cultural e social, todas as pessoas devem obter um conhecimento cultural de base” (FRANCA, 2008, p. 45). Contudo, para atender às necessidades individuais desse grupo, se estabelecem adequações na viabilização do acesso ao conteúdo, aos procedimentos e à avaliação (FRANCA, 2008). Para tanto, o Quadro 9 descreve os aspectos diferenciados da prática educacional.

Quadro 9 – REIEF-Franca (2008): currículo e educação especial

(continua)

TÍTULO		EXCERTOS
“Práticas Pedagógicas” (FRANCA, 2008)		<p>“Para que os alunos com necessidades educacionais especiais e deficiências possam participar integralmente em um ambiente rico de oportunidades educacionais com resultados favoráveis, alguns aspectos precisam ser considerados, destacando-se entre eles:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A preparação e dedicação da equipe educacional e dos professores; • O apoio adequado e recursos especializados, quando forem necessários; • As adaptações curriculares e de acesso ao currículo” (FRANCA, 2008, p. 60; BRASIL, 1999a, p. 33).
		<p><i>“Existem várias formas de flexibilizações curriculares, nenhuma exclui as demais, e as decisões a respeito do que é preciso adaptar só podem ser tomadas considerando as necessidades educacionais concretas do aluno, em determinado contexto, já que o mesmo aluno pode ter diferentes necessidades em uma ou outra escola, em uma ou outra aula ou em outro período de escolarização. É preciso lembrar que no momento de ensinar e aprender não há apenas uma única estratégia possível, nem tampouco existem alunos e professores iguais. Cada um tem suas próprias características e as práticas docentes deverão também responder aos princípios de heterogeneidade, diversidade e individualidade” (FRANCA, 2008, p. 60, grifo nosso).</i></p>
<p>“Adequações” (FRANCA, 2008a)</p> <p>“Adaptações” (BRASIL, 1999a)</p>	<p>“Objetivos e conteúdos” (FRANCA, 2008; BRASIL, 1999a)</p>	<p>“À priorização de áreas ou unidades de conteúdos que garantam funcionalidade e que sejam essenciais e instrumentais para as aprendizagens posteriores. Ex. habilidades de leitura e escrita, cálculos, etc.</p> <p>À priorização de objetivos que enfatizam as capacidades e habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade do aluno. Ex. desenvolvimento de habilidades sociais, de trabalho em equipe, de persistência na tarefa, etc.</p> <p>À sequenciação pormenorizada de conteúdos que requeiram processos gradativos de maior complexidade da tarefa, atendendo à sequência de passos, à ordenação da aprendizagem, etc.</p> <p>Ao reforço da aprendizagem e à retomada de determinados conteúdos para garantir o seu domínio e a sua consolidação.</p> <p>À eliminação de conteúdos menos relevantes, secundários, para dar enfoque ao essencial do currículo” (FRANCA, 2008, p. 58; BRASIL, 1999a, p. 36).</p>

(conclusão)

TÍTULO		EXCERTOS
“Adequações” (FRANCA, 2008a) “Adaptações” (BRASIL, 1999a)	“Avaliativos” (FRANCA, 2008; BRASIL, 1999a)	“A seleção de técnicas e instrumentos utilizados para avaliar o aluno, modificando-os, de modo a considerar, na consecução, a capacidade do aluno em relação ao proposto para os demais colegas; Manter os objetivos definidos para o grupo, acrescentando objetivos complementares curriculares específicos que minimizam as dificuldades concernentes à deficiência do aluno” (FRANCA, 2008, p. 59; BRASIL, 1999a, p. 37).
	“Procedimentos” (FRANCA, 2008; BRASIL, 1999a)	“Situar os alunos nos grupos com os quais possa trabalhar melhor; Propiciar o apoio físico, visual, verbal e gestual ao aluno impedido, temporária ou permanentemente, de modo a facilitar as atividades escolares e o processo avaliativo. O apoio pode ser oferecido pelo professor regente, pelo professor de sala de recursos, pelo professor itinerante ou pelos próprios colegas” (FRANCA, 2008, p. 59; BRASIL, 1999a, p. 38).
	“Níveis de atuação” (FRANCA, 2008; BRASIL, 1999a)	“No âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar); No currículo desenvolvido na sala de aula; No nível individual” (FRANCA, 2008, p. 60; BRASIL, 1999a, p. 40).

Fontes: Franca (2008); Brasil (1999a).

Cabe enunciar que, novamente, o RCEIEF-Franca (2008), em sua formulação, utiliza-se de um referencial nacional: os excertos selecionados são correspondentes, de modo integral, às orientações prescritas no PCN-AC (BRASIL, 1999a). Diferencia-se, apenas, a nomenclatura das alterações de objetivos, conteúdos e procedimentos que serão realizados no cotidiano escolar: no documento municipal, o termo “adequação” é empregado, enquanto, no documento nacional, figura “adaptação”.

Ademais, as três terminologias (flexibilização, adaptação e adequação) estão presentes no mesmo documento municipal, o que corrobora a interpretação de que todos são transformados em sinônimos de atendimento à diversidade (GARCIA, 2011), visto que semelhante padrão manifesta-se em referenciais nacionais (BRASIL, 1999a, 2001b).

Ainda sobre o Quadro 9, há nele também um excerto (em grifo) que não se encontra nos parâmetros nacionais. É uma exposição a respeito do entendimento da flexibilização curricular, que, segundo o documento, está diretamente relacionada às diferentes escolhas pedagógicas dos professores e da consideração das diferenças de seus alunos (FRANCA,

2008). É, assim, uma definição que se aproxima, como a exposta por Fonseca (2011), por ser executada no contexto da sala de aula e por não determinar que essa atuação efetue-se, somente, em um espaço especializado, exclusivo para alunos com deficiência, TGD e AH/SD. É uma enunciação que estabelece (possível) alteração na cultura da escola (FORQUIN, 1993). Embora, sobre esse aspecto, também caiba reflexão quanto à ausência, no documento, do estabelecimento de mudanças na estrutura organizativa da escola e, por conseguinte, do currículo que atenda a todos os alunos, pois,

[...] indica que o acesso dos alunos com deficiências ao ensino regular depende das flexibilizações curriculares e recursos individualizados, de modo a se tornarem acessíveis. Veicula-se a ideia de que as escolas do ensino regular têm uma estrutura e funcionamento de sucesso, necessitando apenas adaptar o currículo a um novo tipo de aluno que agora vai frequentá-las. (LOBO, 2011, p. 65)

Propriamente sobre os alunos, o RCEIEF-Franca (2008) não se deteve a especificar suas características no tocante a direitos específicos na área da educação especial. A descrição utilizada no documento, predominante, foi “necessidades educacionais especiais” ou somente “com deficiência”; denominações essas que são, também, dissonantes às empregadas na época da criação do documento: “condutas típicas” e AH/SD estavam presentes, por exemplo, no PCN-AC (BRASIL, 1999a).

Em análise geral, mesmo que o documento contemple, positivamente, o discurso que envolve a educação inclusiva, citando os meios em que deve atuar (proposta pedagógica de toda a escola e classe comum), em prol do desenvolvimento do aluno, percebe-se a ausência de considerar o aspecto da diversidade e o debate da inclusão, de uma maneira mais recorrente, em todos os outros elementos descritivos do documento; a presença dessa perspectiva educativa está fragmentada, em subtítulos específicos relacionados à “educação especial”, “educação inclusiva” e “pluralidade cultural”, de que advêm os fragmentos anteriores, totalizando 15 páginas. Delegar que toda a escola e seus sujeitos atuem ações inclusionistas, em prol da diversidade e das diferenças, demonstra ser uma postura paradoxal, quando essa abordagem não está contemplada, com a mesma relevância, em outras partes do documento curricular.

Essa postura, presente na criação do RCEIEF-Franca (2008), corrobora a análise de Galian (2014, p. 662) sobre as propostas curriculares nacionais:

[...] ainda que se tenha avançado na proposição de políticas de atendimento à diversidade, tais como as que se referem às relações étnico-raciais e ao atendimento aos portadores de necessidades especiais, nas propostas curriculares o avanço é bastante tímido. Ainda que não se ignore a relevância dos dispositivos legais de atenção a essas questões, também não se deve desprezar a importância de uma abordagem crítica desses aspectos nos documentos que orientam o trabalho da escola, para além das simples afirmações teóricas, avançando nas indicações de formas de tratamento dessas temáticas.

Desse modo, se constatou que temas que envolvem inclusão escolar, no recorte das pessoas com deficiência, TGD e AH/SD, e apontamentos quanto à forma de acioná-la na prática educativa de toda a escola permeiam, de forma mínima, no RCEIEF-Franca (2008). Mais: as SRM não são contempladas nas descrições, ainda que esse documento coexista no momento de implantação dessa política de atendimento educacional especializado, tendo sido atualizado posteriormente.

A necessidade de regulamentar e descrever, em âmbito municipal, as SRM, era um desejo da Gestora de Educação Especial em atuação, a qual acionou como primeiro passo para essa concretização, em 2014, o envio de ofícios ao, então, Prefeito Alexandre Augusto Ferreira (PSDB, 2013-2016), solicitando um regimento municipal para tanto. Até essa concretização, em forma de lei local, regulamentou-se, em 2015, no Plano Municipal de Educação (FRANCA, 2015), a descrição do atendimento educacional especializado, nas SRM, com redação semelhante aos art. 3º do Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011) e, portanto, consonante com a legislação nacional; a saber:

As salas de recursos multifuncionais é um programa do MEC, que disponibiliza às escolas públicas de ensino regular, conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado [...] o Atendimento Educacional Especializado - AEE nas salas de recursos multifuncionais é oferecido para assegurar o direito do aluno com deficiência de frequentar a classe comum. E, tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. O profissional responsável por esse atendimento é o pedagogo ou o professor de educação especial. (FRANCA, 2015, p. 66)

Retomando as informações contidas no Quadro 9, há uma preocupação em ressaltar que devem ser desenvolvidas “habilidades para a vida”, de tal modo que a explanação a respeito de conteúdos faz referência somente a “habilidades de leitura, cálculos, etc.”. No contexto de algum serviço especializado em ação na escola, interpretam-se essas enunciações, em conformidade com toda a proposta curricular adotada ao longo do RCEIEF-Franca (2008), com predomínio para descrever as competências e habilidades supracitadas, enquanto as reflexões sobre “o que” se referem e “por que” dessas escolhas congregam menor importância.

Ao mesmo tempo, o documento municipal reforça o direito do alunado com deficiência, TGD e AH/SD, a partir de mecanismos de acessibilidade curricular (arquitetônica, estrutural, recursos técnicos e currículo, etc.), a “[...] forma de nomeação mais recente nos documentos oficiais da política brasileira, tratando o direito de acesso ao conhecimento pelos sujeitos da educação especial como premissa fundamental do trabalho pedagógico docente” (BAPTISTA; HAAS, 2015, p. 2).

E acerca dessa compreensão de associação entre currículo e educação especial, talvez se possa fortalecer uma política curricular de direito (BAPTISTA; HAAS, 2015) que algumas pesquisas (BUENO et al., 2006, p. 13) mostram estar em ascensão, ideológica e prática, nos contextos educacionais de estados brasileiros:

Na documentação de doze estados, foram encontrados referências a flexibilizações e adaptações curriculares consideradas como necessárias para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classes do ensino regular: Pará, Amazonas, Maranhão, Piauí, Pernambuco, Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina. As recomendações mais usuais são as de que as escolas considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados, que os currículos devem ter uma base nacional comum e serem suplementados ou complementados por uma parte diversificada exigida, inclusive, pelas características dos alunos e acessibilidade aos conteúdos curriculares.

Entretanto, o documento municipal RCEIEF-Franca (2008) omite descrições sobre a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como tecnologia assistiva, o sistema Braile e Libras; e distanciando-se desse movimento nacional (BUENO et al., 2006).

Enfim, diante da compreensão crítica de que a política curricular se efetiva de maneira processual (GIMENO SACRISTÁN, 2000), transformando-se nos diferentes espaços de

formulação e execução (LOPES, 2004), que se iniciem as descrições no que tange aos documentos da escola e da *práxis* de um espaço responsável por auxiliar os estudantes com deficiência, TGD e AH/SD no processo de aprendizagem: as SRM.

5 O COTIDIANO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: ENTRE O PRESCRITO E A PRÁXIS

“É preciso suportar duas ou três larvas, se eu quiser conhecer as borboletas [...]” (SAINT-EXPERY, 1954, p.31)

Neste capítulo, os principais objetivos serão: conhecer a prescrição curricular nos PPP das escolas em que as SRM estavam alocadas; e envolver-se com a *práxis* das professoras das SRM do município de Franca/SP que participaram da pesquisa.

Primeiramente, apresenta-se, de modo contextual, a escola e as escolhas pedagógicas realizadas para a elaboração de cada documento, sempre elucidando relações com a educação especial e inclusão escolar; e sobre cada SRM, ensejam-se os alunos (com diferentes dificuldades e habilidades), os espaços, tempos e modos de organização, caracterizando, pois, aspectos da cultura escolar desses espaços (SILVA, F., 2003, 2006b, 2012).

As escolhas de métodos e conteúdos das professoras, descritos a partir de análise e interpretações dos planos de atendimentos e observação *in loco* realizada pela pesquisadora, foram relacionados com os referenciais expostos ao longo da pesquisa, na pretensão de colaborar para o debate curricular e os conhecimentos que perpassam a escola e o contexto das SRM, com vistas a uma educação inclusiva.

5.1 (Re)interpretação curricular no projeto político-pedagógico das escolas com SRM

O documento curricular municipal, RCEIEF-Franca (2008), enuncia que sua elaboração tinha como principal objetivo fornecer fundamentos científicos para orientar a prática e a indagação cotidiana dos professores e gestores e, assim, favorecer que a própria escola construísse uma proposta pedagógica (FRANCA, 2008). Segundo o documento:

[...] a elaboração do Referencial Curricular, para a Secretaria Municipal de Educação ocupa um lugar central nos planos de reforma pretendidos, sendo um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente acontece na sala de aula, ou seja, é documento fundamental para criar uma identidade educacional municipal, pressupondo que seja o ponto de partida para que a escola

construa e/ou reconstrua sua identidade a partir de sua Proposta Pedagógica. (FRANCA, 2008, p. 11)

Nota-se que o termo “político” não está presente no RCEIEF-Franca (2008), incidindo, também, em outros documentos nacionais (BRASIL, 1996, 2011). No entanto, defende-se que, ao construir o seu projeto, a escola planeja o que tem intenção de realizar (VEIGA, 1995) e a sua formulação

[...] vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. Não é um documento meramente burocrático, que após a sua elaboração se restrinja à apresentação à Secretaria de Educação e em seguida seu arquivamento. A sua construção não é descritiva, mas constitutiva e comprometida pedagógica e politicamente com o processo permanente de reflexão e discussões dos problemas da escola. (LOBO, 2011, p. 79)

Nesse sentido, o uso da terminologia “político”, presente nos dois projetos pedagógicos que foram analisados por esta investigação, como também consta na legislação vigente, que versam, principalmente, sobre educação especial (BRASIL, 2009b, 2010c), pode ser uma interpretação de seus formuladores com um intuito de refletir sobre os aspectos institucionais que regem a educação local. Aqui, é importante lembrar que a Gestora de Educação Especial dispõe de formações para auxiliar na criação do PPP escolar, o que pode possibilitar a construção de um projeto com teor mais crítico e inclusivo.

No que concerne aos PPP correspondentes às escolas que estavam alocadas as SRM pesquisadas⁹⁶, os mesmos foram formulados no segundo semestre de 2012, com vigência para o período entre 2013 e 2015, e se prevê que, anualmente, ocorra uma avaliação junto aos funcionários, docentes, familiares e um responsável da RME-Franca/SP (PPP, Escola 1, 2015; Escola 2, 2015).

Abaixo, o Quadro 10 explicita as principais características de cada uma das escolas:

⁹⁶ Escola 1 corresponde à unidade de ensino onde está alocada a SRM da professora Renata; Escola 2 referente à SRM da professora Carol. O PPP da escola em que ficam alocadas as SRM de Luiza, Márcia e Ivete (na mesma escola, há as três salas) não foi analisado porque não houve compatibilidade de horários entre pesquisadora e profissionais autorizadas a ceder o documento e outros funcionários não tinham autorização de disponibilizar o material para a pesquisadora. Por outro lado, a escola estava recebendo alunos de outra escola municipal, cujo prédio original passava por reformas, o que dificultou a organização do espaço e alocação de materiais administrativos. Ainda, cabe considerar que as SRM dessas profissionais atendem a alunos com deficiência e TGD das escolas da região. Quanto à escola que ocupa o espaço físico, não há alunos com tais características que realizam o atendimento nas SRM. Eram salas aparelhadas como “pólos” do AEE na região.

Quadro 10 – Escola 1 e 2: caracterização no PPP (2013-2015)

ESCOLA	1. Região Oeste	2. Região Sul
SALAS	<ul style="list-style-type: none"> • 4 de Fase I Educação Infantil (quatro anos); • 5 de Fase II Educação Infantil (cinco anos); • 28 de Ensino Fundamental (seis a dez anos). 	<ul style="list-style-type: none"> • 4 de Fase I Educação Infantil (quatro anos); • 3 de Fase II Educação Infantil (cinco anos); • 21 de Ensino Fundamental (seis a dez anos).
ALUNOS MATRICULADOS	<ul style="list-style-type: none"> • 574 no Ensino Fundamental; • 178 na Educação Infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> • 416 no Ensino Fundamental; • 190 na Educação Infantil.
ALUNOS MATRICULADOS TAMBÉM NA SRM	<ul style="list-style-type: none"> • Seis alunos com deficiência ou TGD. 	<ul style="list-style-type: none"> • 15 alunos com deficiência ou TGD.
DOCENTES	<ul style="list-style-type: none"> • 36 professores regentes; • 4 professores de apoio; • 1 pedagoga da SRM. 	<ul style="list-style-type: none"> • 26 professores regentes; • 6 professores de apoio; • 1 pedagoga da SRM.
GESTORAS	<ul style="list-style-type: none"> • 1 diretora; • 1 coordenadora pedagógica; • 1 pedagoga itinerante. 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 diretora; • 1 coordenadora pedagógica; • 1 pedagoga itinerante.
ESPAÇOS FÍSICOS	<ul style="list-style-type: none"> • 1 quadra coberta; • 1 biblioteca; • 2 pátios abertos; • 1 refeitório; • 1 sala de jogos; • 3 salas administrativas; • 1 SRM. 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 quadras cobertas; • 1 biblioteca; • 1 pátio aberto; • 1 refeitório; • 1 sala de jogos; • 3 salas administrativas; • 1 SRM.
CARACTERÍSTICAS DO ENTORNO	<p>“Bairro novo, com pouca infraestrutura, não existe movimentos sociais atuantes. No que se refere a interesses da comunidade, as referências estão na liderança de cada grupo de forma distanciada das igrejas” (PPP, Escola 1, 2015, p. 13).</p>	<p>“Área mais violenta da cidade, em contrapartida, o bairro encontra-se com a beleza simples de seu cotidiano com mulheres nas calçadas costurando sapatos, crianças com pipas e jogando futebol em espaços improvisados” (PPP, Escola 2, 2015, p. 12).</p>

Fonte: PPP, Escola 1 e Escola 2 (2015).

Ao analisar o Quadro 10, partindo do número de salas, alunos e professores atuantes e espaços físicos, percebe-se que as duas escolas eram instituições de grande porte. Além disso, mesmo que em regiões distantes, apresentavam problemas sociais semelhantes, no que se refere à precariedade urbana; ressalte-se, no entanto, que, cada qual em seu contexto, a unidade escolar era o principal espaço de referência da comunidade ao entorno.

Em conformidade com a legislação nacional (BRASIL, 1996, art. 14; 2008, art. 29; 2009b, art. 9º), os PPPs: descrevem espaço físico, mobiliário, materiais didáticos e recursos

pedagógicos disponíveis nas SRM e em toda a escola; informam o número de alunos matriculados no ensino regular e aqueles que frequentam, concomitantemente, o atendimento educacional especializado; e caracterizam as formações dos gestores e professores.

Tais documentos expõem semelhanças: quanto à enunciação da concepção de educação, numa perspectiva democrática; no respeito e acolhimento às diferenças e necessidades dos alunos no processo educativo; importância da participação do gestor escolar, atuando de forma cooperativa para resolver conflitos; priorização de ações, com vistas a garantir o acesso e a permanência estudantil a todos os estudantes; efetivação da qualidade no processo educativo; e necessidade de estabelecer correspondência do currículo proposto para o ano em que frequentam os alunos com deficiência, TGD e AH/SD (Quadro 11).

Quadro 11 – Escola 1 e 2: princípios da educação no PPP (2013-2015)

(continua)

TEMA	DEFINIÇÕES E RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Objetivo da educação	<p>“Missão da escola – formação de um cidadão pleno” (PPP, Escola 1, 2015, p. 10; Escola 2, 2015, p. 11);</p> <p>“Trabalho da equipe gestora e pedagógica em prol do sucesso escolar de todos os alunos” (PPP, Escola 1, 2015, p. 10);</p>
Gestão democrática	<p>“A escola é uma instituição democrática e trabalha para conscientizar e desenvolver junto aos alunos e comunidade a noção de cidadania ativa, com representação política tradicional e a participação popular no espaço público, compreendendo que não se trata de uma sociedade homogênea, mas sim uma sociedade em que as diferenças precisam ser respeitadas e valorizadas” (PPP, Escolas 1, p. 13);</p> <p>“O gestor exercerá um trabalho transparente, cooperativo, que conta com a participação de todos os que compõem a escola, para que a educação seja inclusiva e adequada aos novos tempos sociais [...] [o gestor buscará o] fortalecimento da democratização do processo educativo, na busca da participação responsável na tomada de decisões, mediante um compromisso coletivo” (PPP, Escola 2, 2015, p. 11).</p>
Respeito às diferenças	<p>“A instituição valoriza a dignidade e possibilidade de exercício da cidadania, considerando os direitos e deveres e todos e também o princípio da equidade, isto é, que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas, etc.) e desigualdades (socioeconômicas), lembrando que todos têm o direito a uma educação de qualidade” (PPP, Escola 1, 2015, p. 13);</p> <p>“Com a atuação de cada profissional que compõe a equipe gestora, cada qual em sua área específica e sempre priorizando o trabalho em equipe, a escola procura oferecer condições de trabalho, agindo de forma coletiva em busca da qualidade da educação dos alunos, tendo como meta principal a aprendizagem e o atendimento aos profissionais e alunos, com atenção especial a comunidade, oportunizando quando necessário atendimento individual pela equipe com orientações” (PPP, Escola 2, 2015, p. 14).</p>

(conclusão)

TEMA	DEFINIÇÕES E RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Qualidade da educação	<p>“Servir a comunidade e a família garantindo educação de qualidade, assegurando acesso, permanência e sucesso de todos os alunos, promovendo cultura para a paz, justiça, num processo de melhoria contínua” (PPP, Escola 1, 2015, p. 17);</p> <p>“Criar as condições para o desenvolvimento de escolar para todos e que garantam educação de qualidade com equidade, implica promover transformações na organização e no funcionamento da escola, nas atitudes e nas práticas docentes [...] promovendo cidadania, paz e aprendizado” (PPP, Escola 2, 2015, p. 14).</p>
Currículo e inclusão escolar	<p>“Consideramos que a escola é um espaço social privilegiado de construção de conhecimento, desenvolvimento de competências e valores éticos necessários e constitutivos das ações de cidadania, contemplando a lei e adotando como princípio a educação inclusiva” (PPP, Escola 1, 2015, p. 77);</p> <p>“Foram estabelecidas competências a serem desenvolvidas, habilidades a serem construídas, procedimentos e estratégias para cada segmento e seus respectivos anos, em todas as áreas do conhecimento, perpassando os temas transversais, e dentro de um pensamento interdisciplinar [...] educação para todos, dentro de princípios da educação inclusiva, considerando a diversidade, nos diferentes momentos de aprendizagem, para atender realmente as necessidades individuais dos alunos” (PPP, Escola 2, 2015, p. 50).</p>

Fonte: PPP, Escola 1 e 2 (2015).

Em sua maioria, essas descrições tinham fortes aproximações textuais com o RCEIEF-Franca (2008), bem como com outras referências legais, no âmbito nacional (BRASIL, 1996, 2001a, 2008a, 2011). A adoção desse documento é explicitada no decorrer dos dois PPPs, evidenciando, portanto, ser um forte organizador do currículo planejado e acionado no contexto da escola: “Seguimos o Referencial Curricular de Franca onde estão explícitos o que o aluno deverá desenvolver ano após ano. Trabalhamos para que o aluno tenha autonomia de realizar as atividades propostas pelo educador. O professor é o mediador” (PPP, Escola 1, 2015, p. 15); “A proposta pedagógica estabelece as diretrizes básicas e a linha de ensino e aprendizagem da escola [...] além da LDB [...] deve considerar as orientações [...] elaboradas nos PCNs [...] [e] metas e propósitos estabelecidos no Referencial Curricular de Franca” (PPP, Escola 2, 2015, p. 42).

Conforme os trechos selecionados, as principais colocações que os PPPs demonstram do RCEIEF-Franca (2008) estão na compreensão de currículo estruturado em torno da definição de competências, habilidades e execução de procedimentos; interdisciplinaridade; e

na definição de que a educação para todos deve trabalhar com os conhecimentos comuns, respeitando as individualidades.

Já na organização de projetos pedagógicos internos, predominavam temas como alfabetização e letramento:

- Escola 1: Projeto “Leitura para todos”, “Jornal Escola” e “Parceiros do Aprender”;
- Escola 2: Projeto coletivo “Caminhando para a escrita”, Projeto “De mãos dadas com a aprendizagem (leitura, escrita e produção de texto)” – produzir relatos de experiências vividas pelos alunos, com um diário como produção final (5º ano); projeto de escrita, vinculado à produção de um jornal mural da sala de aula (3º e 4º ano); produzir textos de memória na escrita convencional, com produção de livro sobre cantigas e jogos de roda (2º ano); livro didático “Ler e escrever” (1º ano).

Outros projetos destacados, articulados com temas transversais, foram:

- Nas duas escolas: “Hino Nacional”; “Educação Ambiental”, “Coleta Seletiva” e “Pipas sem morte”;
- Escola 1: “Brincando também se aprende” e “Jogos Matemáticos”;
- Escola 2: “Recreio Programado” e “Musicando”.

A preocupação com a aquisição da linguagem oral e escrita, na primeira etapa do ensino fundamental, se mostra de acordo com o RCEIEF-Franca (2008), uma vez que esse contém um contingente maior de “competências e habilidades” sobre os conhecimentos de Língua Portuguesa.

A maioria dos projetos envolve uma produção coletiva final, em que os resultados são compartilhados, com toda a escola, em forma de jornal, exposição artística, mural gráfico, etc. (PPP, Escola 1, 2015; Escola 2, 2015); e o processo de construção estava fundamentado nos aspectos procedimentais de atividades permanentes e sequências didáticas.

Para cada ano escolar, os projetos pedagógicos apresentam tabulações com as descrições das competências e habilidades a serem desenvolvidas, além de metas nas áreas de leitura e escrita, raciocínio lógico, aspectos sócio afetivo e psicomotor – tudo em conformidade intrínseca (e literal) ao estabelecido no RCEIEF-Franca (2008), conforme os casos indicados, contidos no Quadro 8 do capítulo anterior.

Relativamente ao acesso a essas prescrições curriculares dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD, defende-se que: “[...] seguirão o mesmo currículo proposto para o ano em que

frequentam, onde o educador agirá como mediador possibilitando a aprendizagem dos conceitos ensinados para todos os alunos” (PPP, Escola 2, 2015, p. 58) cabendo aos profissionais “[...] assegurar participação em todas as atividades da escola e extracurriculares” (PPP, Escola 1, 2015, p. 79), ou seja, a deficiência, TGD ou AH/SD dos alunos é tida como mais uma das características dos mesmos, na tentativa de superar o referencial de integração e exclusão outrora existente (PPP, Escola 1, 2015; MENDES, 2004).

Nesse sentido, dá-se destaque ao PPP da Escola 2, em que há a associação textual de educação especial vinculada à luta do direito à educação para todos, não priorizando as SRM como espaços exclusivos da execução desse direito aos alunos com deficiência, TGD e AH/SD. Por exemplo, em diferentes momentos, no que se refere à proposta pedagógica da escola, atuação de professores, entre outros elementos, a compreensão desse atendimento é sempre retomada, ascendendo seu caráter transversal à educação que envolve realizar ações que permeiem toda a escola; além, expressões como “acessível”, “incluir”, “todos” e “diferenças” são citadas com frequência, em diferentes títulos do PPP (Quadro 12).

Quadro 12 – Escola 2: compreensão de inclusão escolar no PPP (2013-2015)

(continua)

TÍTULO	EXCERTOS
“Acesso e permanência”	<p>“O acesso e permanência na escola são passos importantes e necessários, mas não é o único meio para que a inclusão se concretize. O sucesso dos alunos no desenvolvimento do processo educativo é fundamental para completar as exigências de uma pedagogia das diferenças e de uma educação de qualidade. Aos alunos de inclusão [com deficiência, TGD e AH/SD] esse sucesso depende, também, da frequência no AEE na escola” (PPP, Escola 2, 2015, p. 42);</p> <p>“A escola oportunizará acesso, permanência, sucesso de todos os alunos e a oferta do AEE na própria instituição, buscando a qualidade, sem excluir, trabalhando as diferenças, oferecendo oportunidades para que todos tenham acesso ao conhecimento, proporcionando autonomia e independência para os alunos [com deficiência, TGD e AH/SD] na realização das atividades escolares, evitando a evasão, diminuindo os índices de repetência e valorizando e oferecendo formação aos professores que são os responsáveis diretos pelo desenvolvimento dos educandos” (PPP, Escola 2, 2015, p. 43).</p>
“Proposta pedagógica”	<p>“Práticas pedagógicas que respeitem a diversidade dos alunos no processo educativo, onde as turmas serão sempre heterogêneas, o ensino coletivo, valorizando diferentes níveis de conhecimento. Sendo o conhecimento uma construção diária e não mera transmissão de saberes, articulando com o AEE, para que esse possa acolher o seu público-alvo” (PPP, Escola 2, 2015, p. 52).</p>

(conclusão)

TÍTULO	EXCERTOS
“Atuação dos docentes”	<p>“O professor [da classe comum] deve acolher e incluir todos os alunos [...] O sentido desse acolhimento não é o da aceitação passiva das possibilidades de cada aluno, mas o de ser receptivo a todos eles” (PPP, Escola 2, 2015, p. 50);</p> <p><i>“O professor deve sempre se perguntar: o que meus alunos já sabem? O que ainda não conhecem? O que, como e quando ensinar? Onde ensinar? Com base nas respostas ele propõe atividades que façam sentido para os estudantes daquela comunidade”</i> (PPP, Escola 2, 2015, p. 51).</p>
“Atuação do gestor”	<p>“Para que a escola reflita um ambiente educativo inclusivo e práticas escolares que reconheçam o direito à educação de todos os alunos, o gestor se pautará nos princípios de uma gestão democrática [...] trabalhará com pessoas, apoiando os progressos e as dinâmicas próprias dessa escola e de cada um de seus integrantes” (PPP, Escola 2, 2015, p. 118).</p>

Fonte: PPP, Escola 2 (2015).

Em função de o atendimento educacional especializado manifestar-se em títulos diversos ao longo do PPP, reitera-se que há um exercício de documentar a transversalidade da educação especial, no contexto de toda a escola, por parte dos sujeitos que formularam o respectivo documento. Nota-se que o principal sentido que se atribui, nessa relação, é o aspecto da acessibilidade curricular, ou seja, “[...] pode significar a aposta no acesso ao currículo para todos, sem reservas, abarcando as relações com o conhecimento como aspecto fundamental do processo de humanização” (BAPTISTA; HAAS, 2015, p. 13). Os elementos que corroboram com essa afirmação estão nos excertos que consideram que o acesso ao conhecimento envolve o trabalho com a diversidade, o respeito às diferenças e a ação formativa por parte de vários sujeitos, como professores da classe comum, professores especializados e gestão escolar.

Da mesma forma, “reconhecer”, “receber” e “refletir” são verbos de ação que aparecem no PPP, com indícios de que a educação para todos depende de “[...] uma teia de relações em movimento, que se faz e se refaz na prática cotidiana” (BAPTISTA; HAAS, 2015, p. 16); o registro dessa consideração pode ser um passo importante para compreender como o currículo escolar se organiza. Por esse raciocínio teórico, destaca-se a passagem (em itálico) do Quadro 12, que evidencia um questionamento crítico por parte da escola sobre “quais” conhecimentos devem ser ensinados. Essa é a primeira (e única) enunciação encontrada, nesse sentido, no documento prescrito da instituição escolar – o PPP –, podendo

ser interpretado como um movimento tímido, mas positivo, por refletir sobre a validação dos conhecimentos previstos.

Lembrando que esse aspecto, na análise de Silva, F., (2012), tem sido frequentemente menosprezado nos documentos curriculares, visto que os conhecimentos são compreendidos, unicamente, como guias e orientadores do trabalho docente. Por conseguinte, o debate do “porque fazer” é sufocado pela valorização do “como fazer” (SILVA, F., 2012; LUNARDI-MENDES; SILVA, 2014). Com isso, a terminologia de “acolher”, presente no referido PPP, pode gerar aspectos interpretativos de somente “receber”, “aceitar” e “fazer diferente”, devido à condição de deficiência, TGD ou AH/SD, sem questionar a validação de aprendizado de determinado conhecimento. É nesse debate que a educação especial pode contribuir, começando por tecer indagações, auxiliando na criação e execução de um currículo preocupada com a educação de todos, tida enquanto direito e praticada em termos qualitativos. Como bem lembra Lunardi-Mendes e Silva (2014, p. 10):

[...] inclusão escolar não pode se tratar apenas da colocação de indivíduos historicamente diferenciados e estigmatizados diante de um currículo que apresenta problemas graves de qualidade expressos pelos baixos níveis de aprendizagem que alcançam e altos níveis de evasão e repetência que proporcionam.

Igualmente, a Escola 2 afirma que a construção do PPP tem papel fundamental na reflexão desses aspectos, como costa no item “Considerações finais: sobre a educação inclusiva”:

Buscamos através deste PPP que a escola tenha a oportunidade de exercitar o ensino democrático necessário para garantir o acesso e a permanência dos alunos e assegurar a inclusão, o ensino de qualidade e a consideração dos alunos nas salas de aula, sendo estes um envolvimento de toda a comunidade escolar. É necessário que os pontos apresentados sejam elementos profícuos para construção de novos conhecimentos e práticas educativas com vistas à plena inclusão escolar e propõe mudanças de modo a reconhecer e valorizar as diferenças sem discriminar e segregar. (PPP, Escola 2, 2015, p. 130,)

Já no PPP da Escola 1, a educação inclusiva está definida, exclusivamente, em um capítulo intitulado “Educação Especial”, não incorrendo descrições sobre o atendimento educacional especializado em outros momentos do PPP, tampouco havendo terminologias da

“educação inclusiva”, embora, nos princípios da educação do PPP da Escola 1, detalhados no Quadro 11, a “educação para todos” e o “respeito às diferenças” sejam positivamente enunciados . Ao mesmo tempo, esse capítulo também merece particularização, já que a formulação do documento se dedicou a apresentar a trajetória histórica e testemunhal da luta das pessoas com deficiência, TGD e AH/SD, suas conquistas educacionais e de serviços de apoio, dentre eles, o atendimento educacional especializado. Há uma qualificação temporal, iniciada em 1948, via Declaração de Direitos Humanos, e a citação de vários outros marcos legislativos a respeito da inclusão escolar, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1990), CF/88 (BRASIL, 1988), LDBEN/96 (BRASIL, 1996), Normas de Mobilidade (BRASIL, 2004b) e Plano Nacional de Educação (2001a), o Programa Direito à Diversidade (BRASIL, 2004a) e o Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011).

Outro diferencial visível nesse recorte temporal e legislativo foi a consideração dos PCN do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998a) como regulador positivo na conquista dos direitos dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD, reconhecendo em meio a essa produção, a existência de um volume que se preocupou com o aprendizado desse grupo, independente das críticas que recaiam sobre o mesmo; e do capítulo no RCEIEF-Franca (2008), que versa sobre a educação especial do município, conforme já analisado, com forte fundamentação no PCN-AC (BRASIL, 1999a).

Prosseguindo, a própria escola faz uma autocrítica nesse item, concebendo a necessidade de ampliação de estudos na área da educação especial e educação inclusiva, tanto para descrevê-la de maneira mais adequada no PPP, como para acionar mudanças no cotidiano escolar – um reconhecimento importante, se imerso à reflexão da realidade local:

Sentimos em muitos casos que há descrença que o aluno vai aprender [...] As portas da escola estão sempre abertas para todos. Este ano, percebemos a necessidade do estudo das leis da educação inclusiva com toda a comunidade escolar [...] ainda não está explícito a questão da educação inclusiva e este precisa ser reestruturado [no PPP e regimento escolar]. (PPP, Escola 1, 2015, p. 71)

A respeito da educação inclusiva, dois elementos se destacam em ambos os projetos: a enunciação de metas, prevendo mudanças físicas, e de práticas, envolvendo diversos sujeitos e espaços escolares; e as ações específicas no contexto das SRM. Reitere-se que a descrição

desses elementos no PPP é entendida como uma etapa importante, com vistas ao acesso ao currículo para os alunos com deficiência, TGD e AH/SD (VIEIRA, 2012).

Sobre o primeiro dos itens anteriores, são apresentados problemas e encaminhamentos para que sejam solucionados; nominalmente: 1) falta de piso tátil em espaços da escola, portanto, é necessária a implementação dessa melhoria para garantir acessibilidade aos alunos com deficiência visual; 2) em vista da dificuldade de encaminhamentos de alunos com deficiência para acompanhamento no setor da saúde, espera-se fomentar uma parceria entre RME-Franca/SP e outras organizações; 3) para superar o desconhecimento com referência a seus alunos e não incorrer em exclusão, a escola define como meta trabalhar para que haja consciência dos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como tratamento apropriado da parte do maior número possível de profissionais da escola, dentre eles, serventes, secretaria, gestão e magistério; e 4) pouca participação das famílias dos alunos em atendimento nas SRM, acrescida de reincidência de faltas, sendo indispensáveis ações de formação e sensibilização familiar sobre a importância do serviço de apoio educacional.

Dada a ocorrência de semelhantes problemas, com igual importância, em ambos os PPP analisados, tais podem ser interpretados como dificuldades estruturais da aplicabilidade da política de atendimento educacional especializado em desenvolvimento no município de Franca/SP.

Especificamente, sobre o atendimento educacional especializado, organizado nas SRM, diferentemente do RCEIEF-Franca (2008), encontra-se contemplado nas descrições do PPP. Sua definição está em harmonia com a legislação nacional (BRASIL, 2008a, 2010a, 2011): 1) é um serviço, de caráter não substitutivo, à classe comum da educação especial na escola; 2) é realizado por profissional especializado; 3) ocorre no contraturno; e 4) objetiva a “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos [com deficiência, TGD e AH/SD], considerando as necessidades específicas [...] [para] autonomia e independência na escola e fora dela” (PPP, Escola 1, 2015, p. 81; PPP, Escola 2, 2015, p. 119). Ainda, nos PPPs, se estabelece que o tempo desse atendimento depende das escolhas desse profissional, podendo se dar em caráter individual ou em grupo, com duração de trinta a noventa minutos – lembrando que essa determinação temporal não foi detalhada na regulação legislativa nacional ou municipal.

Em ambos os documentos, houve a proposição de diferenciar suas particularidades da atenção no atendimento a crianças com dificuldades de aprendizagem, ou seja, “Reforço Escolar Paralelo”, cujos objetivos são:

Suprir as dificuldades de ensino e aprendizagens apresentados em sala de aula, desenvolvendo nos alunos habilidades e competências necessárias; e resgatar a autoestima do aluno e sua plena integração no grupo [a partir do] princípio básico do respeito à diversidade de características, de necessidades e ritmos de cada aluno. (PPP, Escola 1, 2015, p. 50; PPP, Escola 2, 2015, p. 90)

Ao professor de apoio atuante nesse exercício confere trabalhar os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, com alunos cursando entre o 2º e 5º ano escolar, em turmas de até 15 alunos, duas vezes por semana, num período que não ultrapasse duas horas, utilizando “[...] diferentes materiais pedagógicos e ambientes disponíveis para favorecer a aprendizagem bem sucedida [...] Traduzir o resultado quantitativo das atividades realizadas em diagnóstico do desempenho do aluno nas habilidades trabalhadas” (PPP, Escola 2, 2015, p. 91).

Por conseguinte, nota-se que a principal diferença desses dois serviços de apoio refere-se ao público-alvo atendido, à organização do tempo e ao número de alunos em atividade. Já para o trabalho do reforço escolar paralelo, há clareza de quais devem ser os conteúdos curriculares a serem trabalhados, uma vez que a preocupação pedagógica está estritamente relacionada aos resultados avaliativos da respectiva idade/série do aluno. Note-se que o mesmo não acontece para o atendimento educacional especializado, previsto nas SRM, pois sua atividade privilegia identificar barreiras e dispender de instrumentos em caráter complementar ou suplementar, permitindo o acesso ao currículo comum (VIEIRA, 2012; BAPTISTA; HAAS, 2015). Em outras palavras: conforme estabelecido nos PPP das escolas, foi possível reconhecer uma sutil diferenciação desses atendimentos: no reforço escolar paralelo, o foco é o aprendizado de determinado conteúdo e, no contexto das SRM, as escolhas são pautadas nas necessidades do aluno elegível da educação especial⁹⁷.

Dentre as atribuições conferidas ao trabalho desenvolvido pelo professor especializado durante o atendimento das SRM, outras semelhanças foram constatadas nos dois PPPs:

⁹⁷ Como essa diferenciação era compreendida pelas professoras das SRM, os seguintes a este capítulo trazem elementos complementares para análise.

- Garantir atendimento, articulando aspectos cognitivo, afetivo e social, numa perspectiva de complementar ou suplementar as necessidades educacionais dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD;
- Proporcionar situações de aprendizagem, por meio de vivências grupais e individuais com recursos diversos;
- Disponibilizar o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização;
- Oferecer tecnologia assistiva;
- Avaliar o uso de recursos no dia a dia escolar;
- Solucionar dificuldades no acesso dos alunos ao ensino, isto é, as barreiras impostas pela deficiência e TGD que o aluno tem que ultrapassar para estar em condições de aprender com os demais;
- Elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (PPP, Escola 1, 2015; PPP, Escola 2, 2015).

Inerentes a essas atribuições, os referenciais teóricos citados para a execução do trabalho em SRM recomendam a adoção de práticas pedagógicas de caráter sócio interacionista, agregadas às competências e habilidades, a partir da consideração de três aspectos: o que a criança sabe fazer sozinha; o que faz com auxílio; o que ela deve aprender para superar suas dificuldades. Todos esses aspectos devem, também, fundamentar a organização das atividades a serem realizadas com os alunos em atendimento na SRM e subsidiar a produção dos planos de AEE (PPP, Escola 1, 2015; PPP, Escola 2, 2015).

Esses planos são enunciados como um instrumento que compete responsabilidade ao trabalho do profissional especializado da SRM, junto ao professor da classe comum, sendo caracterizados como documentos que devem registrar as peculiaridades do aluno e os mecanismos pedagógicos para superar suas barreiras de aprendizagem: “[...] devem contemplar a descrição do aluno, deficiência, o conhecimento cognitivo real, objetivos traçados para o bimestre, quais formas de inserção do aluno nas metas do ano, recursos diferenciados e avaliação processual (PPP, Escola 1, 2015, p. 71); “O plano de ação possibilita o olhar das potencialidades da criança, vem como auxílio no processo do ensino e aprendizagem e será traçado no planejamento e avaliado os avanços no replanejamento” (PPP, Escola 2, 2015, p. 45); por ser flexível, pode ser reestruturado conforme a necessidade: “[...] plano de ação é direcionado para cada aluno podendo ser reestruturado conforme a

necessidade e as avaliações adequadas aos recursos e materiais de acessibilidade que a escola possui” (PPP, Escola 2, 2015, p. 46).

Outras atribuições do profissional da SRM, na atuação escolar, mas não no atendimento direto ao aluno, são: acompanhamento familiar; encaminhamentos para serviços da saúde; atividades de formação e aperfeiçoamento profissional; e trabalho colaborativo (Quadro 13) com os gestores da escola, dentre eles, pedagogo itinerante e, principalmente, professores da classe comum (PPP, Escola 1, 2015, p. 71; PPP, Escola 2, 2015, p. 81).

Quadro 13 – Definição de trabalho colaborativo entre profissionais da SRM e classe comum

ESCOLA	EXCERTO
1	“A articulação do trabalho da SRM com o professor da sala de aula comum se dá através das observações na sala de aula, assim norteando o trabalho do professor, se necessário, com adaptações de atividades, entre outros” (PPP, Escola 1, 2015, p. 71).
2	“A pedagoga do AEE atenderá a todos os alunos que são da educação especial e introduzirá para os professores e para os alunos das turmas os equipamentos e recursos que são utilizados por seu aluno de educação especial no AEE, para que todos possam compartilhar as atividades escolares de forma cooperativa na sala de aula” (p.118); “Os encontros entre o especialista e o educador acontecerão, conforme cada caso exigir: de forma regular e contínua com o propósito de mediação entre o currículo e a maneira de inserção desta criança no mesmo; definimos conjuntamente, estratégias pedagógicas e recursos que favoreçam o acesso ao mesmo com o objetivo de efetivar a participação e aprendizagem do aluno” (PPP, Escola 2, 2015, p. 119).

Fonte: PPP, Escola 1 e 2 (2015).

A prescrição de organizar planos de AEE e o trabalho em colaboração do professor da SRM com o professor da classe comum pode permitir “[...] que estratégias diferenciadas de ensino sejam construídas para que todos tenham acesso ao currículo comum, respeitando os diferentes percursos de escolarização” (VIEIRA, 2012, p. 33).

Outro aspecto relevante referente ao professor da SRM é sua atuação pela/para toda a escola, sendo compreendida como “[...] uma ação plural em suas possibilidades e suas metas, sistêmica ao mirar (e modificar) o conjunto de relações que contribuem para a estagnação do sujeito e sua provável dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento” (BAPTISTA, 2011, p.13), rejeitando a restrição do atendimento educacional especializado e organizado somente em um espaço e/ou a responsabilidade de organizar a inclusão escolar a um sujeito com formação da área da educação especial (BAPTISTA, 2011).

O papel colaborativo desse profissional especializado, regente da SRM, está descrito de maneira mais abrangente, como um agente impulsionador da educação inclusiva (MANTOAN, 2006; BRASIL, 2010a; CAPELLINI, 2014), em condições de contribuir para a efetivação do trabalho, com reflexões que perpassem os aspectos metodológicos da aquisição dos conhecimentos e criticidade a respeito das escolhas realizadas (VIEIRA, 2012).

Cabe lembrar que esses elementos não estão preconizados no RCEIEF-Franca (2008); trata-se de um entendimento institucional fomentado sob orientação da “Gestão de Educação Especial, que auxilia no processo de inclusão escolar e no atendimento educacional especializado [...] por meio de formações” (PPP, Escola 1, 2015, p. 32). Nesse sentido, a compreensão contemplada no PPP é um elemento colaborativo à efetivação da educação de qualidade (VIEIRA, 2012; CAPELLINI, 2014; MENDES; CIA, 2014); constituindo, também, um processo de resignificação e reinterpretação de uma política curricular (LOPES, 2004), da educação especial em prol da efetivação de uma educação inclusiva.

Assim, a análise do espaço da educação dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD se expandiu, transferindo-se, exclusivamente, das SRM para toda a escola, por intermédio da colaboração de professores especializados e da classe comum. De todo modo, não se percebeu, na estrutura dos PPPs, enunciações que questionassem a organização da educação, das escolhas pedagógicas da rede de ensino e do processo de seleção de conhecimentos que são privilegiados no cotidiano escolar (LOBO, 2011) – a adesão do referencial curricular municipal RCEIEF-Franca (2008) na descrição dos PPPs é muito forte.

Lembrando que as determinações definidas pelos documentos não são neutras, pois assumem caráter próprio dentro das intenções de quem as elabora (SILVA, F., 2006a, 2012; LOBO, 2011), no caso do objeto desta pesquisa, isto é, a maneira como as professoras especializadas (re)interpretam os aspectos curriculares descritos nos projetos políticos-pedagógicos – visto que, também, contribuíram para a criação desses referenciais –, o procedimento adotado para conferir sua ocorrência na *práxis* das SRM é a principal abordagem a ser contemplada no item a seguir.

5.2 Sala de recursos multifuncionais “A”: espaço, tempo, materiais e sujeitos. E conteúdos?

A SRM “A”, do Tipo I, foi inaugurada em 2008 e, desde então, vem sendo regida pela professora Ivete, com cegueira congênita⁹⁸. Para poder lecionar, diante de sua condição física, segundo contou em entrevista, a docente sempre dispôs de outro profissional para auxiliá-la nas atividades pedagógicas. Desse modo, na SRM “A”, Ivete declarou que trabalhava de maneira cooperativa com a professora Joana. Essa última, professora graduada em pedagogia, com especialização em educação especial e na área de deficiência visual, não tinha deficiência e sua principal função era apoiar Ivete nos procedimentos em que a acuidade visual fosse imprescindível, tais como criação de materiais e correção de atividades⁹⁹.

Nessa sala, atendiam-se, exclusivamente, a alunos com deficiência visual (baixa visão / visão subnormal¹⁰⁰, cegueira congênita ou cegueira adquirida¹⁰¹) ou com outra deficiência e TGD, com a deficiência visual associada. Esse caráter restrito determinado por características do público-alvo atendido era o que justificava o deslocamento de alunos para essa sala, situada numa região central do município. Eis, pois, que o aspecto multifuncional, dado pela possibilidade do espaço receber alunos com várias deficiências (BAPTISTA, 2011; BRASIL, 2011), em especial para esta sala, não se aplicava.

Sobre o espaço físico (Figura 4), a disposição das mesas e cadeiras (1) das crianças estava sempre de modo circular na região central da sala de aula, que era a área mais iluminada artificialmente. A professora Ivete manteve, em todos os atendimentos, no mesmo local, ao lado dos alunos com cegueira; e a professora Joana circulava entre eles, de acordo com as necessidades das atividades – mas, também se fixava próxima a um ou outro aluno, em momentos de orientação individualizada. Os brinquedos, os livros e as pastas com as atividades das crianças ficavam em armários grandes (2), em prateleiras baixas e de fácil alcance.

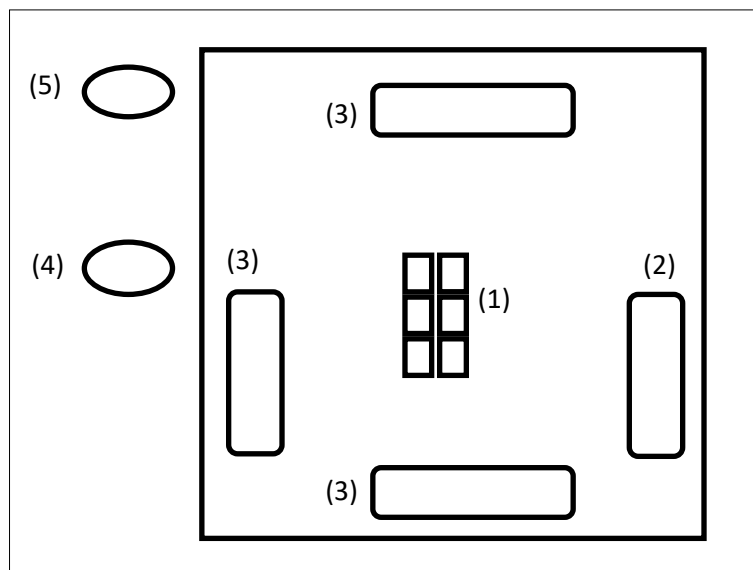
⁹⁸ “A ausência da visão manifestada durante os primeiros anos de vida” (DOMINGUES et al., 2010, p. 8).

⁹⁹ A professora Joana era uma funcionária contratada, desde 2012, com o cargo de “auxiliar de sala especializada”, pela Prefeitura Municipal de Franca/SP, em regime temporário, passível de renovação. Contudo, exercia atividades com responsabilidade equivalente à da professora regente para com os alunos com baixa visão / visão subnormal, portanto, em exercício profissional incompatível a seu cargo.

¹⁰⁰ “A baixa visão pode acarretar perda de campo visual e comprometer a visão central ou a periférica, em qualquer um dos olhos ou em ambos; diferentes graus de comprometimento, variantes de acordo com o diagnóstico e estimulação” (DOMINGUES et al., 2010, p. 22).

¹⁰¹ “A perda da visão de forma imprevista ou repentina; geralmente ocasionada por causas orgânicas ou acidentais” (DOMINGUES et al., 2010, p. 30).

Figura 4 – Espaço físico da SRM “A”



*Imagem com representação tátil e Sistema Braille

Fonte: Construção gráfica feita pela pesquisadora (2015).

Pôde-se observar, quando da frequência à sala, que todos os alunos demonstravam conhecer o local onde ficavam os objetos, separados por categorias (jogos madeira, bonecos, carrinhos, etc.) e em caixas, com identificação em Braille. Não havia cantinhos temáticos de brincadeiras espalhados, a fim de que a mobilidade fosse garantida sem obstáculos; como exceção, havia dois triciclos, que ficavam ao lado dos três computadores da sala, mas eles não impediam o deslocamento com segurança (Caderno de campo, 2015). A porta ficava sempre aberta e a sala se localizava próxima a bebedouros (4) e banheiros (5), viabilizando acessibilidade e autonomia a todos.

Os ajustes para garantir uma iluminação central da SRM “A” e a disposição de um bebedouro próximo à porta foram ações despendidas pelas professoras, cujo maior objetivo foi transformar a SRM “A” num espaço físico, efetivamente, acessível; já a organização circular das crianças era uma opção defendida, principalmente, por Joana, vez que facilitava sua mediação com as crianças por meio de interações.

A respeito dos equipamentos físicos da SRM “A”, todos os itens que compunham uma SRM do Tipo I foram concedidos pelo Governo Federal, pois o município adotou o programa de implantação das referidas salas (somente a TV não foi encontrada no espaço). Ainda quanto aos equipamentos, havia uma contradição de organização política: embora fosse uma sala que atendesse a alunos com deficiência visual, essa não era uma SRM do Tipo II, que previa fornecimento de materiais específicos para as necessidades dos alunos com deficiência visual. Por essa razão, muitos materiais foram adquiridos, em particular, pela professora Ivete;

dentre eles: duas máquinas Braille tradicionais; pulsão, reglete e soroban; jogos de dominó, bingo e memória com textura e escrita Braille; fantasias, bonecas, carrinho, bambolê e triciclo. Via RME-Franca, também foram conseguidos jogos pedagógicos como “resta 1”, “jenga”¹⁰², caixa numérica, blocos lógicos e livros de clássicos infantis, com imagens em relevo, letras convencionais em negrito e/ou maiores, com escrita, também, em Braille.

Em dezembro de 2015, a Prefeitura Municipal de Franca/SP adquiriu dez máquinas Braille com recurso digital de leitura, as quais também operavam como impressoras. Tais recursos, a partir de 2016, seriam utilizados na sala, de modo que uma máquina deveria permanecer fixa na SRM “A” enquanto as demais seriam disponibilizadas aos alunos alfabetizados ou em processo de alfabetização na escrita Braille (e não à escola), conforme manifestações de necessidade indicadas pela professora Ivete. Outros equipamentos, como lupas ópticas e não ópticas, acionador de voz e outros meios de tecnologia assistiva não estavam disponíveis para a SRM “A”, mas foram citados pelas professoras (à pesquisadora), em conversas informais, como importantes para atender aos alunos, conforme houvesse novos ingressantes na respectiva sala.

Na SRM “A”, no ano de 2015, eram atendidos dez alunos; esses mantinham atividades semanais, em grupo, com duração de três horas e meia (Quadro 14 e 15). E, a pesquisadora conseguiu acompanhar atividades de todos os grupos de alunos.

Quadro 14 – Jornada de trabalho, professoras Ivete e Joana

HORA / DIA	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
7h às 10h30	Atividades sem alunos	---	Atendimento Grupo 1	Atendimento Grupo 1	---
13h às 16h30	Atividades sem alunos	Atendimento Grupo 2	---	Atendimento Grupo 3	----

Fontes: Caderno de campo (2015); e confirmação dos dados, professoras Ivete e Joana (2015).

¹⁰² Os jogadores se revezam para remover blocos de uma torre, equilibrando-os em cima, criando uma estrutura, cada vez maior e mais instável, à medida que o jogo progride.

Quadro 15 – Relação dos alunos que frequentavam a SRM “A” e a organização total dos atendimentos

ATENDIMENTO	NOME	IDADE	CLASSIFICAÇÃO DA DEFICIÊNCIA	ANO DE EGRESSO
Grupo 1	Rosa	8 anos	Baixa visão / visão subnormal	2013
	Maria	6 anos	Baixa visão / visão subnormal	2014
Grupo 2	Ester	8 anos	Cegueira adquirida (somente no olho esquerdo)	2013
	Vítor	7 anos	Cegueira adquirida	2013
	Luan	8 anos	Baixa visão	2013
	Márcia	8 anos	Deficiência intelectual e cegueira congênita	2015
Grupo 3	Guilherme	6 anos	Baixa visão / visão subnormal	2015
	Raul	6 anos	Baixa visão / visão subnormal	2015
	Saulo	10 anos	Deficiência intelectual e baixa visão / visão subnormal	2012
	Jorge	10 anos	Cegueira congênita	2012

Fontes: Caderno de campo (2015); e confirmação dos dados, professoras Ivete e Joana (2015).

A organização dos alunos nessa disposição – de tempo e dias – foi justificada pelas professoras, em entrevista, dada a relação entre o regime de trabalho de vinte horas semanais e suas atribuições. Em conformidade com a legislação nacional (BRASIL, 2011), de acordo com a demanda e, preferencialmente, às segundas-feiras (Quadro 14), as docentes realizavam: itinerância nas escolas em que os alunos estavam matriculados; orientação a profissionais das classes comuns; formação continuada com a Gestora de Educação Especial; planejamento das atividades semanais; atendimento às famílias; entre outras ações.

A principal dificuldade de ajuste nos horários de atendimento aos alunos demandava do funcionamento do transporte público gratuito, realizado pela Prefeitura Municipal de Franca/SP. Esse transporte oferecia o trajeto “casa do aluno – SRM “A” – casa do aluno”, somente uma vez por período (uma vez pela manhã e outra pela tarde) e isso, em geral, impossibilitava que todos os alunos frequentassem a SRM “A” mais de uma vez por semana. Rosa e Maria (Grupo 1), no entanto, mantinham dois atendimentos semanais porque seus familiares as levavam ao segundo horário.

Embora as professoras, seguindo em conversas informais, tenham enfatizado que seria importante a possibilidade de todos os alunos frequentarem a SRM “A” em mais de um dia na semana, fosse em grupos reduzidos ou individualmente, a organização atualmente praticada não foi tida como um problema, pois os agrupamentos ocorriam “[...] de acordo com as

idades, com a faixa etária, com o ano que eles [alunos/as] estão no ensino comum, com os interesses deles e com os avanços também [...]” (Entrevista, professora Ivete, 2015); semelhante, portanto, a compreensão de inclusão escolar das indicações nacionais para a educação básica do público-alvo da educação especial: ocorrer, em conformidade com a idade/série (BRASIL, 1996, 2001a). Contudo, conforme consta no Quadro 15, o Grupo 3 tinha dois pares de alunos com idades distintas, o que não significou, segundo as observações, em atividades incompatíveis com o estabelecido com a idade/série dos mesmos¹⁰³.

Ainda sobre a organização dos atendimentos, Joana complementa:

[...] é importante que eles [os/as alunos/as com deficiência visual] brinquem, conheçam, tenham contato com outros que enfrentam situações na escola semelhantes; porque na escola eles não têm um amigo que também tem um caderno com pauta grande, que usa um lápis diferente, que precisa de ajuda para ter mobilidade. (Relato oral, professora Joana; Caderno de campo, 2015)

Em coerência com os diálogos, não foi constatado agrupamentos conforme o grau de dificuldade da aprendizagem, ou estritamente ao tipo de deficiência visual dos alunos; retomando o Quadro 15, observa-se como os grupos eram mistos a esse respeito, quanto a alunos com baixa visão / visão subnormal frequentarem o mesmo horário da SRM “A” com alunos com cegueira ou outra deficiência associada. Afinal, “Na sala de aula, somos todos diferentes também” (Relato, professora Joana, Caderno de campo, 2015). Havia, com isso, um ambiente paradoxal: a organização de um espaço justificado por uma “categoria” – da deficiência visual – em meio à organização de atendimentos motivada pelo discurso das diferenças individuais, que rejeitava a desigualdade de aptidões, baseada em rótulos de incapacidade, impostos, também, pela deficiência (SILVA, F., 2003, 2006a, 2006b).

Sobre a prática pedagógica no contexto da SRM “A”, a professora Ivete descreveu que o seu trabalho priorizava: garantir vivências significativas entre os alunos; fazer adaptações de materiais para uso na classe comum e na SRM; e ensinar o uso dos recursos para viabilizar autonomia na vida diária e na classe comum (Entrevista, professora Ivete, 2015).

Pela exploração dos significados das atividades que ocorreram na SRM “A” junto às professoras Ivete e Joana, pode-se depreender que ambas não faziam diferenciações profundas entre as ações, apenas as inevitáveis; relataram, por exemplo, que na brincadeira – que se

¹⁰³ O Quadro 16, a seguir, trará evidências para corroborar essa afirmação.

compreendia como um momento revelador de vivências – poderia haver necessidade de adaptar a forma de execução, para garantir a participação do aluno com deficiência visual; assim também acontecia com o aprendizado sobre como adaptar alguma atividade, que também era compartilhado com o aluno, para que este tivesse autonomia de indicar aos outros a sua necessidade.

Ilustrando esse segundo aspecto, os alunos em período de alfabetização (Guilherme, Luan e Raul) sabiam o material adequado para a sua necessidade, como a borracha mais dura ou o lápis 6B, solicitando às professoras alterações quando estavam com materiais errados; e Jorge, que tinha uma comunicação expressiva, perguntado pela professora Ivete como foi sua aula na classe comum, respondeu:

Hoje foi uma professora substituta. Ela passou uma atividade na lousa sem ler o que escreveu. Eu disse a ela, por favor, para ela ler. Disse como ela podia me ajudar. Disse na atividade de fração, para ela passar cola colorida em relevo que eu entendia. Depois que disse, ela me ajudou. (Relato oral, aluno Jorge; Caderno de campo, 2015)

Nessa sala, tendo em vista que o período de atendimento durava três horas e meia, em todos os atendimentos, havia momentos determinados, compondo a rotina da SRM “A” (Quadro 16).

Quadro 16 – Rotina na SRM “A”

TEMPO MÁX. DE DURAÇÃO	ATIVIDADE
15min	Oração, organização dos materiais para as atividades e conversas, compartilhando histórias pessoais e recados
1h30min	Atividades
15min	Lanche
1h	Continuação das atividades
30min	Brincadeiras

Fonte: Caderno de campo (2015).

Essa rotina não era a estabelecida pela dinâmica do restante da escola que alocava a SRM – lembrando que os alunos estudavam na classe comum em outras escolas. Assim, tudo ocorria somente dentro da SRM “A”, ou seja, era uma sala especializada, isolada do contexto escolar em que estava inserida.

Todas essas etapas da rotina previstas estavam bem delimitadas entre todos os alunos. A marcação temporal de um despertador, a cada trinta minutos, regulado pela professora Joana, auxiliava na passagem de tempo, distinguindo as atividades. Esse tempo, contudo, não era rígido. Pelo contrário, havia flexibilidade na ordem das ações. Não raro, o primeiro momento previsto para as atividades se prolongava, para, consecutivamente, haver o lanche e a brincadeira.

Portanto, cabe a análise em torno de certos elementos que compõem a cultura escolar. A SRM “A”, como espaço especializado que privilegia a individualidade, justificada pela diversidade (BRASIL, 2010a), não interferia na dinâmica educacional de uma escola, provavelmente, porque os alunos que frequentavam uma não faziam parte do corpo discente da outra. Pátio, lanchonete, secretaria, diretoria, o sinal sonoro que determinava a entrada e saída existiam, somente, “na outra escola”; ou seja, naquela que não continha a SRM “A” (Caderno de campo, 2015).

Sobre o tempo, ainda que flexível diante da ordem das atividades, a possibilidade de homogeneização (SILVA, F., 2006b) ocorria, principalmente, para favorecer ao aluno finalizar sua atividade individualmente; isso, contudo, implicava duas ou mais atividades feitas por outros alunos, sem aprofundar em justificativas aparentes. E, assim, emerge um conflito pautado pelo tempo, na expectativa de antecipação ou prolongamento do tão aguardado momento do lanche ou da brincadeira.

Sobre o detalhamento dessa rotina (Quadro 16), eram nos minutos iniciais que ocorreriam diálogos, como o de Jorge, anteriormente mencionado. Os alunos mais novos, porém, ficavam mais inquietos nas cadeiras e falavam pouco.

A hora do lanche acontecia na própria SRM “A”. Os alunos escolhiam o salgado da padaria¹⁰⁴; se ajudavam para distribuir o alimento e o refrigerante, garantindo igualdade na quantidade (Caderno de campo, 2015). Inclusive, sem que a professora da SRM “A” tivesse que intervir, entre eles, prevalecia que, espontaneamente, os mais novos fossem servidos primeiro – fato constatado em todas as observações do Grupo 3. O diálogo seguinte exemplifica tal afirmação:

– Hoje eu quero pão pizza! - diz Luan.

¹⁰⁴ Estabelecimento localizado ao lado da escola. O proprietário dessa padaria, por meio de mediação da professora Ivete, oferecia esse lanche, em forma de doação, nos dias de atendimento, para a SRM “A”. O pedido era feito por telefone, pela professora Ivete, e um funcionário levava os lanches.

– Eu também! – diz Raul.

Todos repetem em seguida: “Eu também!”

– Nos todos amamos pão pizza! - diz Guilherme.

Depois da entrega dos salgados pelo “moço da padaria”, Saulo abre o saco com os lanches e oferece primeiro aos pequenos Guilherme e Raul. Ambos partem o lanche com a mão ao meio e trocam as partes. [Sim! Eles trocaram o mesmo lanche entre amigos]. Na hora de servir o refrigerante, Guilherme quer ajudar e diz: Vou colocar o copo na mão do Jorge [com cegueira], pra ele saber onde vai tomar. Essa sensibilidade de que a deficiência de Jorge era diferente da dele [Guilherme] e precisava de uma cautela maior não foi ensinada. [...] As professoras relatam que esse ensino de como lidar com o outro é contínuo, nas atividades de vida diária. Mas, que a situação do copo, por exemplo, foi reproduzida inicialmente a partir do modo como a professora Joana [sem deficiência] age com a professora Ivete [com cegueira congênita]. Guilherme era um aluno novo na sala, o que reforça essa análise. (Caderno de campo, 2015)

Essa transcrição anterior não apenas denota a importância social do convívio escolar, como manifesta, de modo intrínseco, um currículo oculto (GIMENO SACRISTÁN, 2000), movido pelo respeito às singularidades, reveladas nas ações e nos gestos entre as professoras. Esse tipo de convivência era peculiar a esta SRM e exemplifica como as relações educacionais são compostas por significados não materializados. No caso, saber como servir um refrigerante no copo pareceria banal, se não fosse o fato de que esse aprendizado aconteceu de maneira silenciosa, simplesmente porque trabalhar com a diferença do outro, num mesmo espaço, era uma ação comum na SRM “A”.

Em relação ao momento final da brincadeira, segundo pôde-se observar, as atividades priorizavam a coletividade, destacando-se: batata quente, adivinhar o objeto tirado da caixa, desenho coletivo com materiais de artes (papeis, massinha, canudos e palitos) e leitura de história coletiva. Durante as brincadeiras, as professoras tentavam possibilitar a participação de todos. Para isso, designavam ações diversificadas, conforme a deficiência visual dos alunos, a fim de que eles brincassem de forma autônoma; já em outros instantes, as professoras, também, brincavam com eles (Caderno de campo, 2015).

Por exemplo, na brincadeira babata quente, houve uma modificação quanto à forma de brincar: o jogo foi sentado e os alunos ficaram próximos entre si, em roda, com as pernas cruzadas; e o objeto que seria a “batata” não poderia ser jogado, mas, sim, colocada sobre o colo ou sobre a mão já estendida pelo outro aluno, ao lado. Essa mesma brincadeira também foi realizada com os alunos em pé: a cantoria “quente, quente, quente” era feita somente por quem estava com a “batata” na mão, permitindo que a criança com cegueira antecipasse, por

meio de contagem – sabendo quantas crianças tinha na roda – quando deveria ser a sua vez de pegar e repassar a “batata”. O marco final – “queimou!” –, na primeira brincadeira, era delimitado por um aluno ou uma professora, em separado da roda, como habitualmente se dá no jogo; e na segunda situação, acontecia com o toque do despertador, após a marcação de minutos feita pela professora Joana, aleatoriamente. Após, essa brincadeira adaptada também foi adotada na classe comum, segundo relatos de algumas crianças (Caderno de campo, 2015).

Nota-se a coerência desse momento de brincadeira, com as orientações nacionais:

A criança com cegueira pode e deve ser incluída em todas as brincadeiras, observando-se eventuais adaptações [...] A diversão, o jogo e a brincadeira potencializam a descoberta, o convívio e a interação, o compartilhamento e a formação de conceitos de forma mais interessante e prazerosa. (DOMINGUES et al., 2010, p. 34)

Aliás, o fascículo da coleção do MEC sobre atendimento educacional especializado que aborda a deficiência visual (DOMINGUES et al., 2010) foi elencado, na entrevista da professora Ivete, como uma importante referência de seu trabalho. Para Joana, o mesmo foi enunciado em conversa informal e em relato escrito: “Os brinquedos são fundamentais para que os mesmos possam formar estes conceitos e adquirir visão e noção de mundo” (Relato escrito, professora Joana, 2015).

Ainda sobre as brincadeiras, havia um desafio, com um conceito, um som ou objeto tátil diferente para ser explorado: a “batata” podia ser um objeto de pelúcia, uma bola ou plástico amassado; e, na caixa de brinquedos, por vezes, eram acrescentados novos materiais, como relógios, miniaturas de móveis, carros, personagens para ser compartilhados, integrando brincadeiras livres entre as crianças (Caderno de campo, 2015).

Em alguns dias, observaram-se, inclusive, solicitações de atividades pelos alunos, principalmente, para recontar histórias que ouviram na classe comum. A ação, em algumas circunstâncias, não se dava exatamente naquele momento, mas não deixava de acontecer, privilegiada, em outro atendimento, quando as professoras levavam recursos táteis e auditivos para valorizar a transposição de conceito da história para as crianças. O uso dos sentidos, principalmente do tato, para a aquisição de conceitos é um recurso necessário, quanto à educação dos alunos com deficiência visual: “A discriminação tátil é uma habilidade básica que deve ser desenvolvida em crianças com cegueira de forma contextualizada e significativa.

O tato é uma via alternativa de acesso e processamento de informações que não deve ser negligenciada na educação” (DOMINGUES et al., 2010, p. 35).

As histórias observadas, com reconto, foram: “Galinha dos ovos de ouro” e “A pequena sereia”. Com a primeira, surgiu a pergunta “Quem nasceu primeiro, o ovo ou a galinha?” (Luan), o que tentou ser explicado pelas professoras com a exploração de conhecimentos científicos, como sobre os dinossauros e evolução dos animais de forma generalista e breve, com o Grupo 2 de alunos. Ainda, soube-se que o tema não foi retomado em outros atendimentos, segundo a professora Joana, o que reforça a interpretação de que este tenha sido mencionado, apenas, para sanar a curiosidade de um aluno. Registre-se que responder a questão do aluno, envolveria trabalhar com diversos conhecimentos escolares bem definidos na conjuntura da disciplina de ciências – como a evolução das espécies, meio ambiente, etc. –, e que estão prescritos, inclusive, em documentos curriculares da educação básica (BRASIL, 1998a). Ou seja, eram exemplos de saberes considerados essenciais para a formação escolar e que, portanto, mereceria aprofundamento; mas, conforme relato, a opção de abordar possíveis conteúdos, mostrou-se não ser um objetivo para o trabalho na SRM “A”, designando essa ação, exclusivamente, à sala comum.

Por outro lado, quando perguntando à professora Ivete, em entrevista, sobre outras atividades desenvolvidas na SRM “A”, seu discurso foi enfático, retomando a necessidade de criar e adaptar materiais, justificada por um objetivo: que os alunos acompanhassem as atividades propostas na classe comum. Em suas palavras: “[...] meu trabalho é que eles [alunos/as com deficiência visual] possam acompanhar, com eficiência, o currículo e o programa do ensino comum” (Entrevista, professora Ivete, 2015). A professora, ainda na entrevista, complementou, exemplificando adaptações que ela acreditava serem fundamentais:

Fazer adaptações, uso do Braille, os programas do computador, o [material] ampliado e mostrar para a professora da sala comum, do [aluno com] baixa visão, por exemplo, *que jeito, de que maneira a criança enxerga: se é de lado, se é de frente, o olhinho que ela mais enxerga, se ela vai usar lupa ou não, que tipo de lupa, lupa régua [...] se vai ser preciso escurecer a sala - como é o caso da criança albina, que é melhor estudar à tarde, porque elas normalmente gostam de dormir de manhã, porque elas enxergam melhor à noite [...], como adequar a sala, a acuidade visual, a porcentagem do que essas crianças enxergam e de que maneira; cada uma delas tem sua maneira própria de acordo com a deficiência, de acordo com a limitação visual, com a porcentagem visual [...] Lógico que existe criança que chega para a gente enxergando pouco, e depois a gente vai estimulando tanto, que [...] falam: “O que vocês fizeram?”*. Que esse menino enxergava dez por cento, e agora está enxergando trinta por cento. Então, essa estimulação é necessária, e isso,

à medida que eu trabalho com ele [aluno], eu vou mostrar para professora da sala comum: *“Olha, esse nós vamos usar linha horizontal, linha vertical, olha você vai por perto da lousa”*; *“Não, longe da lousa”*; *“Você vai usar cores contrastantes, escrever mais separado na lousa, não tão junto”*; *“Esse aluno necessita de um coleguinha sentado ao lado para auxiliá-lo”*; *“Ele vai copiar rápido? Sim, com a mesma velocidade dos que enxergam, mas, porém, ele precisa do coleguinha ao lado”* [...]. (Entrevista, professora Ivete, 2015, grifos nosso)

Neste fragmento, e pautando a análise em observações realizadas pela pesquisadora, notou-se haver um momento de avaliação das necessidades dos alunos com baixa visão / visão subnormal, em que se verificavam os aspectos de campo e acuidade visual, funcionalidade da visão, uso de materiais ópticos e não ópticos, ajustamentos quanto à iluminação, contraste e ampliações. Tratava-se de uma situação que evidenciava a relevância dos materiais a serem utilizados pelos alunos com deficiência visual, “[...] continuamente para a realização dos objetivos educacionais” (DOMINGUES et al., 2010, p. 13), com vistas à possibilidade de aprendizado de maneira acessível, fato esse viável na classe comum. Cabe expor que essa avaliação de necessidade era feita, exclusivamente, pela professora Joana, diante da ausência de visão da professora Ivete, embora, pelas observações em sala, tenha-se percebido que Ivete sabia e acompanhava todas as adaptações já realizadas com cada um dos alunos da SRM “A”; além disso, ela auxiliava Joana a pensar sobre as necessidades, a partir da troca de informações (Caderno de campo, 2015).

Percebe-se, ademais, que as adaptações tinham aproximação com as contribuições da psicologia, tendo em vista que a superação das barreiras de aprendizado privilegiariam atividades de “estímulos” sensoriais. Semelhante, era a compreensão de Joana: “Para os deficientes visuais, necessita da estimulação dos sentidos remanescentes otimizando aos alunos todas as informações possíveis” (Relato escrito, professora Joana, 2015).

Com esse mesmo referencial, no primeiro semestre do ano letivo, segundo a professora Ivete, em entrevista, as segundas-feiras, sem atendimento com crianças (Quadro 14), eram destinadas para: 1) realizar orientação pedagógica aos professores da classe comum das escolas que seus alunos frequentavam, verificando, igualmente, as adaptações de espaço e do uso dos materiais supracitados; 2) promover ações de sensibilização a respeito das necessidades e potencialidades dos alunos com deficiência visual, a partir do uso dos sentidos. E como isso? Simulando uma ação, em que professor e outros profissionais da escola vivenciariam as experiências da deficiência, utilizando uma venda nos olhos:

Eu oriento o professor, oriento os aluninhos da sala, os inspetores, toda a equipe escolar. Como ele vai lidar com aquela criança [cega] através de dinâmicas com vendas nos olhos: se tem baixa visão, a gente utiliza uma máscara - você põe nos olhos e você fica igualzinho ao [aluno com] baixa visão. Então, a gente coloca nos olhos deles, dos profissionais dos alunos, para que eles aprendam a se colocar no lugar do outro. (Entrevista, professora Ivete, 2015)

Outra atividade privilegiada para as professoras era dispor a adaptação de materiais para o desenvolvimento das atividades da classe comum:

[...] se o professor vai fazer o sistema solar, eu faço para ele o sistema solar em alto relevo, os raios de sol com palitinhos, com bolinhas de isopor, o sol de isopor maior, de isopor grande. Se for um corpo humano, eu procuro fazer o corpo humano, os bracinhos, a cabecinha, colocar cabelinho, colocar o olhinho, para fazer um material próximo do normal, do que as crianças estão vendo [...] Então, eu também ofereço materiais para os professores, por exemplo: fração adaptada. Então, eles solicitam e eu mando a atividade pronta. Atividade essa, que eu posso utilizar também riquezas e variar com variadas texturas, como lixa, cola em alto relevo, o isopor, papel tipo EVA, a areia e outras texturas, porque se cada parte da atividade for de uma textura, facilita até a identificação da criança [...] e eu também coloco ao lado etiquetas em Braille. (Entrevista, professora Ivete, 2015)

Soube-se, pelas conversas informais e observação, que as adaptações de materiais para alunos com cegueira, também, eram realizadas pela professora Joana, mas com orientação da professora Ivete. Era Ivete quem se informava com o professor da classe comum os conteúdos e instrumentos que iria utilizar e, assim, determinar quais seriam os recursos empregados para adaptar determinado objeto.

Conforme entrevista, evidencia-se que os profissionais da escola tinham a liberdade de entrar em contato com as professoras da SRM “A”, solicitando orientação a respeito da construção desses materiais, quando realizados de forma autônoma pelo professor da classe comum. Em uma observação, por exemplo, aconteceu o contato de uma professora para saber que materiais ela deveria utilizar para construir uma maquete dos sistemas naturais (praia, floresta, montanha, etc.). A orientação dada pela professora Ivete foi de usar materiais naturais, como areia, terra, folha, cascos de árvore, conchas, etc.; tal proposta, aliás, foi entendida como benefício para o aprendizado de todos os alunos na escola:

[...] as crianças que enxergam querem aprender por aquele material também, que elas acham concreto, fácil [...] é o globo, por exemplo, os mapas, e elas [crianças sem deficiência visual] ainda falam: ‘O material nosso não pode ser utilizado pelo deficiente visual, mas, o dele, nós podemos utilizar e aprender até melhor’. (Entrevista, professora Ivete, 2015)

No âmbito das SRM “A”, a partir das observações, quanto ao conhecimento, os principais recursos educacionais adaptados foram:

- **Língua Portuguesa e alfabetização:** alfabeto móvel ampliado; alfabeto em EVA; jogo da memória em relevo de imagens e palavras; escrita de palavras associadas a alguma letra do alfabeto em folhas de pautas ampliadas; jogo de letras no computador com letras ampliadas; livros com palavras e desenhos ampliados e em relevo;
- **Matemática:** dominó de formas geométricas em relevo; dominó com números em relevo, contraste e em escrita Braille; caixinha com números em EVA e em relevo; tabelas e quadros em relevo;
- **Ciências:** maquete de sistema solar; partes do corpo humano em papel machê.

As atividades com materiais adaptados, de modo individual, para aprendizado da Língua Portuguesa foram as mais realizadas para todos os alunos. Raramente houve trabalhos em duplas e, quando ocorreram, eram pela correspondência ao objetivo final da proposta. Por exemplo, Guilherme e Raul, uma vez que estavam sendo alfabetizados, realizaram, conjuntamente, atividades como identificar e nomear letras do alfabeto com letras de EVA ou como encontrar o nome próprio em uma palavra cruzada, em pauta ampliada, etc. O enfoque às necessidades individuais dos alunos, mesmo quando apresentam característica semelhante, como a idade/série, anteriormente justificada para a organização dos agrupamentos, era o que inicialmente se prevalecia.

Privilegiando a autonomia dos alunos, foram observadas as seguintes atividades, que, no entendimento das professoras, eram específicas e primordiais ao trabalho no atendimento educacional especializado, para alunos com deficiência visual, na SRM “A” (Relatos orais, professoras Ivete e Joana; Caderno de campo, 2015):

- **Atividades de vida diária:** como organizar o material escolar para fácil identificação e autonomia (exemplo: estojo com diferenciação tátil; lápis com perfurações de identificação) e orientação de como sentar-se e sair da mesa;

- **Atividades de coordenação motora e sensibilidade tátil:** alinhavado; escrita e desenhos em tracejados e pontilhados; massinha; desenho tátil com linha, botões, papéis, macarrão e palitos; digitação no computador;
- **Uso de materiais adaptativos não ópticos:** manuseio de caderno com pauta ampliada; lápis 6B e borracha grossa.

Desse bloco descritivo, as ações (cujo objetivo envolve autonomia para vida diária) privilegiam, na verdade, aspectos escolares e eram retomadas durante todos os atendimentos. As atividades de coordenação compunham parte das experiências coletivas em brincadeiras, contudo, eram priorizadas com o aluno Vítor, que estava perdendo a visão e precisava aperfeiçoar o tato para o aprendizado do Sistema Braille, ou seja, retomando o estímulo sensorial como ação da SRM “A”; já com Maria, os exercícios eram realizados porque, segundo avaliação, ela “apresenta muitas dificuldades na sua coordenação motora fina” (Avaliação escrita, professora Joana, 2015), que seria fundamental para a etapa educacional subsequente, o ensino fundamental, quando do aprendizado da escrita alfabética (Relato oral, professora Ivete; Caderno de campo, 2015). Quanto aos materiais adaptados não ópticos eram empregados em atividades de Língua Portuguesa na SRM “A” para os alunos com baixa visão / visão subnormal e diariamente na classe comum (Relato oral, professora Joana; Caderno de campo, 2015).

As professoras relataram, em conversas informais, terem conhecimento sobre as habilidades, as competências e os procedimentos previstos no RCEIEF-Franca (2008) e que, portanto, o uso de materiais e atividades desenvolvidas, quando não relacionadas a alguma solicitação feita por professores da classe comum, era efetivado conforme estabelecido nesse documento, sendo praticado de outro modo: “[...] os conteúdos pedagógicos devem ser transmitido aos alunos de maneira agradável, lúdica e prazerosa” (Relato escrito, professora Joana, 2015). Como não havia registro físico das professoras quanto a essa associação, a pesquisadora optou por tecer aproximações entre o documento curricular de Franca/SP e as atividades observadas correspondentes ao quarto semestre de 2015¹⁰⁵ (Quadro 17).

¹⁰⁵ Tendo como base os dias de observação, conforme consta na metodologia deste trabalho; compõem ações interpretativas e selecionadas, exclusivamente, pela pesquisadora.

Quadro 17 – Correspondência curricular: RCEIEF-Franca (2008) e atividades na SRM “A” (2015)

ANO ESCOLAR / ALUNO	RCEIEF-FRANCA (2008)	ATIVIDADE (4º SEMESTRE DE 2015)
<p>Educação Infantil</p> <p>Maria</p>	<p>“Utilizando as histórias como forma de ampliar o repertório das crianças” (p. 109);</p> <p>“Perceber semelhanças e diferenças entre objetos no espaço, combinando formas, fazendo relações geométricas, em situações que envolvam descrições orais, construções e representações” (p. 112).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contação de histórias com brinquedos, massinha, macarrão e recortes; • Jogo da memória de animais, cores e formas geométrica.
<p>1ª ano – Ensino Fundamental</p> <p>Guilherme</p>	<p>“Compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética”; (p. 131);</p> <p>“Ler e escrever gradativamente de forma convencional”; (p. 131);</p> <p>“Reconhecendo e reproduzindo seu nome para, gradativamente, se apropriar da escrita convencional” (p. 132).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo da memória com palavras e imagens; • Escrita do nome com alfabeto móvel grande; • Recorte e colagem de imagens, conforme letras do nome.
<p>3ª ano – Ensino Fundamental</p> <p>Ester e Luan</p>	<p>“Calcular resultado das operações fundamentais (adição e subtração)” (p. 153);</p> <p>“Construindo estratégias para o cálculo mental, exato e aproximado, manuseando material concreto em situações que envolvam as operações de adição e subtração” (p. 154).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de situações problemas com o uso de material dourado; • Jogo da memória grande com atividade de soma e subtração; • Dominó com contraste.
<p>5ª ano – Ensino Fundamental</p> <p>Jorge</p>	<p>“Ler, com autonomia, diferentes textos, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los” (p. 233);</p> <p>“Utilizando recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação e introdução de conectivos adequados à linguagem escrita [...]”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reunião das frases em parágrafos; • Utilizando travessão e dois pontos, ou aspas; • Indicação por meio de vírgulas; • Acentuação das palavras: regras gerais relacionadas à tonicidade” (p. 233). 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura oral de texto em Braille; • Resolução de atividades de gramática, ortografia e interpretação, em Braille. <p>Textos trabalhados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “A cigarra e a formiga” (fábula); - “Profissão: dentista” (reportagem).

Fontes: RCEIEF-Franca (2008); Caderno de campo (2015).

Reitera-se, aqui, que as atividades previstas aos alunos da SRM “A” pelas professoras Ivete e Joana priorizavam o manuseio de recursos adaptados que, por sua vez, mostram estar vinculadas às habilidades que as crianças deveriam adquirir para a respectiva série que frequentavam. A repetição de um conteúdo planejado para a classe comum, aproximando-se das atividades de um reforço escolar, não era uma ação que conferiria ao trabalho do atendimento educacional especializado, segundo as professoras. Porém, tal denominação como referência primeira de alfabetização (Rafael e Guilherme), realização de problemas de matemática com material dourado (Ester e Luan) e interpretação textual (Jorge) não seriam atividades também contempladas no contexto da classe comum, mas aqui na SRM “A” produzidas com outros materiais? Constituem atividades alinhadas com o RCEIEF-Franca (2008) que, conforme descrito no Capítulo 4 deste trabalho, é o principal referencial das escolas.

Havia uma espécie de semanário, em que Joana registrava o realizado com cada aluno¹⁰⁶. Tudo parecia muito bem organizado nas três horas e meia de atendimento e não se observou momentos de ociosidade em que as professoras “ficam pensando sobre o que irão ensinar”. No entanto, a ausência de sistematização dos objetivos, conteúdos e métodos trabalhados com cada aluno, em um documento que registrasse as ações na SRM “A” – mesmo que tudo isso estivesse, de algum modo, planejado mentalmente – dificulta a identificação de um currículo prescrito em coerência com o que estaria sendo executado, contribuindo para fundamentar a importância de um trabalho justificado pelas necessidades individuais. Assim, não foi possível afirmar que as atividades priorizam (ou descartam) determinadas habilidades e competências, partindo de avaliações contínuas quanto às necessidades dos alunos ou por aspectos contemplados pelo professor da classe comum para cada bimestre, semestre, etc. Detém-se que as compreensões pessoais das professoras Ivete e Joana eram o que imperava como fundamento para as atividades individuais.

Direcionando o olhar sobre o trabalho pedagógico envolvendo os dois alunos com cegueira (Vítor e Jorge), observa-se que esse era realizado diretamente (e quase exclusivamente) pela professora Ivete. Enquanto educadora e cega, a professora compreendia que sua função deveria qualificar seus alunos, por meio da aquisição do Sistema Braille de leitura e escrita, para acompanharem as aulas da classe comum, já que as configurações dos pontos permitem a representação alfabética e numérica aplicável a todas as áreas do conhecimento (DOMINGUES et al., 2010). Em suas palavras:

¹⁰⁶ Esse material foi utilizado nos relatos ora descritos, depois de conferidas com as anotações das observações.

Eu nunca enxerguei. E sou professora. Sei que o que eles precisam é do Braille para aprender. Eles podem ter alguma dificuldade até se adaptarem na sala de aula. Mas, eles fazendo [atividades em Braille] vão aprender igual aos outros, e eu estou aqui para ajudá-los a conseguir isso [...] Tem que ser o mesmo currículo porque ele [aluno com deficiência visual] tem que sentir que ele é igual [...] eles são ajudantes de sala, nas atividades pulam corda, fazem tudo que os amigos fazem, participam do coral, da aula de música, não tem diferença, muito pelo contrário, a diferença que tem é que eles ajudam os amigos, porque eles têm uma memória privilegiada. (Entrevista, professora Ivete, 2015)

O Braille estava presente na SRM “A” em cartazes temáticos, no uso de etiquetas com a escrita do nome; havia em Braille para identificação de objetos pessoais e brinquedos; além, também constava material escolar, crachás, sinalização de portas e armários, como recomendado por documento federal (DOMINGUES et al., 2010). A autonomia de Jorge, por exemplo, com esses materiais, a partir da identificação da escrita Braille, é surpreendente. Ademais, por todos os materiais terem esse modo de registro, afora o alfabeto convencional, esse aluno também realizava atividades coletivas, como a distribuição dos cadernos para seus respectivos colegas – ao ler o nome de cada um na capa, em Braille.

A professora Joana, mesmo sendo uma pessoa sem deficiência visual, também lê Braille com a identificação das posições dos pontos, visualmente. Faz isso com muita rapidez, o que permite colaboração em atividades com a professora Ivete, também nesse sentido. Com isso, na ausência da professora Ivete, possivelmente, Joana conseguiria auxiliar os alunos com cegueira nos momentos de leitura e interpretação textual em Braille com a mesma qualidade (Caderno de campo, 2015).

Contudo, é necessário considerar que o Sistema Braille não é um material adaptado, mas, sim, um recurso de codificação alfanumérico presente nesses materiais (DOMINGUES et al., 2010); a Língua Portuguesa codificada para leitura com as mãos. E, as ações com o Braille corroboram com os referenciais que fundamentam a existência do atendimento educacional especializado para alunos com cegueira:

O Sistema Braille deve ser introduzido em situações cotidianas, mesmo que a criança não saiba decifrar este código, para que ela aprenda a se comunicar e possa se beneficiar da linguagem, da diversidade de jogos e de exercícios táteis o mais cedo possível. Pode-se, por exemplo, aproveitar suas experiências pessoais para escrever uma história ditada por ela, elaborar uma lista de brinquedos, escrever nomes, palavras de seu interesse, inventar jogos

e brincadeiras com grãos, sementes, bolinhas, botões e objetos que lembram os caracteres Braille. (DOMINGUES et al., 2010, p. 50)

Na classe comum e em alguns outros espaços da escola, havia essa aplicabilidade da escrita Braille, na identificação dos elementos físicos de uso para aprendizagem (cadernos, brinquedos, portas, entre outros), de modo a naturalizar seu uso, sua existência e compreensão (Relato oral, professora Joana, 2015); seria mais uma representação das singularidades dos estudantes, agregada ao conhecimento escolar; e, ainda, um aspecto da transversalidade da educação especial no currículo comum (BRASIL, 1996, 2001a, 2011). Esse é um exercício, quanto à compreensão de acessibilidade, que as professoras tentavam realizar nas visitas às escolas regulares, em que seus alunos frequentavam a classe comum, para orientar gestores, professores e funcionários; esta, contudo, é uma barreira difícil de ser transposta, segundo entrevista e conversas informais.

Mesmo o Sistema Braille sendo frequentemente utilizado e presente no cotidiano espacial da SRM “A”, a compreensão de como esse deve ser ensinado era divergente de certas perspectivas teóricas, inclusive, contradizendo o referencial que a professora Ivete pontuou empregar. Para Ivete, o direcionamento lúdico e contextual, fundamentado pelo construtivismo, não se aplica a este aprendizado. Para ela:

Só que o Braille não dá para trabalhar com o construtivismo como se trabalha com uma criança de baixa visão, por exemplo, porque para ela escrever abelha, ela vai ter que aprender várias letrinhas e o Braille como tem 66 combinações - cada pontinho são as posições e cada quantidade de pontinhos, grupos de pontinhos forma uma letrinha. Então, eles têm que decorar, memorizar, então é um pouco diferenciado por isso [...] (Entrevista, professora Ivete, 2015)

Jorge foi alfabetizado em Braille por Ivete, desde 2011; já Vítor estava aprendendo gradativamente, pois, pela doença congênita, vinha perdendo a acuidade visual com rapidez desde o ano anterior. Vítor foi alfabetizado na modalidade escrita da Língua Portuguesa, sabe as associações sonoras que formam as sílabas, tem uma “linguagem oral apropriada e uma comunicação muito expressiva” (Avaliação escrita, professora Ivete e Joana, 2015), o que evidencia que já se apropriou de muitos conceitos.

Logo, a professora Ivete, nas atividades com Vítor, respeitando momentos de inquietação do aluno, ao tentar visualizar alguma letra em livro, reconhecer o objeto, entre outros, permite que o mesmo faça desenhos, mesmo sem identificar as cores e as formas. Nas situações agressivas, após a frustração por não ter mais a visão, o comportamento da

professora é o silêncio, um toque na mão esquerda, com uma conversa branda sobre a atitude (Caderno de campo, 2015).

As atividades para esse aluno não priorizavam conteúdos, como já enunciado anteriormente, e, sim, alternam exploração sinestésica, privilegiando o uso de sentidos como a audição e o tato para a alfabetização em Braille (Quadro 18), uma vez que a compreensão desse código,

[...] envolve um conjunto de conhecimentos e a apropriação de conceitos espaciais e numéricos, discriminação tátil, destreza de manipulação e coordenação motora, dentre outros. Estes conhecimentos prévios facilitam a identificação da posição dos pontos na cela, o reconhecimento de sinais específicos e a configuração dos pontos que constituem as séries ordenadas do alfabeto Braille. (DOMINGUES et al., 2010, p. 48)

Quadro 18 – Atividades na SRM “A”, com aluno Vítor

ATIVIDADES COM EXPLORAÇÃO SENSORIAL
Apertar a massinha com cada um dos dedos
Realizar alinhavado em diferentes formas (estrela, triângulo, formato de camiseta, pessoas)
Fazer furos com palito no isopor
Fazer desenho em relevo, usando cola colorida
Fazer desenho livre usando lixa, cola, missanga, barbante, bolinhas, lantejoulas, etc.
ATIVIDADES PARA APRENDIZADO SISTEMA BRAILLE
Identificação do uso da máquina Braille
Exercícios de letras e números, a partir da memorização de combinações
Identificação das letras e números em aprendizado nos objetos e jogos identificados na sala
Realizar escrita Braille com macarrão e missanga

Fonte: Caderno de campo, 2015.

Especificamente sobre o aprendizado do Braille na máquina mecânica, nota-se que, de fato, era uma atividade cansativa. As mãos da professora Ivete estavam, na maioria das vezes, sobre as mãos de Vítor, pois ela orientava posicionamento dos dedos e qual combinação deveria aprender inicialmente. A memória, na opção metodológica da professora, era essencial: ensinava, primeiramente, as letras “A”, “B” e “L”, cujas combinações conferiam, respectivamente, as posições “1”, “1-2” e “1-3”; posteriormente, as demais vogais “E”, “I”, “O”, “U”, nas posições “1-4”, “2-3”, “1-4-5”, “1-5-6”; e, enfim, as consoantes. Para cada nova letra aprendida, a professora solicitava que o aluno fizesse uma sequência, repetindo-a na linha e, se a letra aprendida fosse uma consoante, fazia-se a composição clássica das famílias silábicas (exemplo, “ba, be, bi, bo, bu”).

Esse é o modo que a professora Ivete alfabetizou crianças com cegueira durante sua experiência de mais de vinte anos no magistério. É um método que tem seus êxitos, inclusive com Vítor, que, no período observado, já havia compreendido o alfabeto no Sistema Braille, até a consoante “P”. Porém, será que esse seria o único modo de ensino?

As referências nacionais preveem uma postura um tanto mais contextualizada com o meio, para esse aprendizado: “O ensino do Braille deve ser introduzido gradualmente no contexto das atividades preliminares à leitura, considerando os interesses, as habilidades e as necessidades das crianças com cegueira” (DOMINGUES et al., 2010, p. 50). Apesar disso, não foi possível observar uma atitude semelhante, baseada em interesse de Vítor no aprendizado da escrita Braille. Inovações, nesse aspecto, talvez, auxiliariam no comportamento do aluno nas ocasiões de agressividade no enfrentamento de sua nova (e diferente) maneira de aprender, sem a visão; trariam mais proximidade à relação professora-aluno; e poderiam contribuir para um interesse maior no aprendizado do Braille.

Ressalte-se, contudo, que essa escolha metodológica, com características tidas como tradicionais, pelo viés da silabação, não eximiu a criança de sucesso na aprendizagem, nem é incoerente com o objetivo principal, previsto para esse aluno, no seu acompanhamento na SRM “A”: “[...] instrumentalizar com um novo sistema de escrita e leitura [Sistema Braille], permitindo que se tenha acesso de outra forma, ao que é ensinado na sala regular” (Relato oral, professora Ivete; Caderno de campo, 2015).

Outro aspecto que se coloca em questão envolve o aprendizado de recursos tecnológicos em prol da autonomia de leitura e escrita no computador. Recomenda-se o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), visto que

[...] podem ser grandes aliadas tanto para o aluno com baixa visão, para a realização de atividades, quanto para o professor do AEE, para a produção de material, bem como para as atividades propostas pelo professor da sala de aula comum, com mais agilidade e possibilidades de adequação de recursos. O computador possui aplicativos e recursos que permitem atender às necessidades de cada pessoa no que se refere à ampliação, ao contraste, à edição de texto e à leitura via áudio. (DOMINGUES et al., 2010, p. 15)

A importância do uso da tecnologia é reconhecida pela professora Ivete: “[...] a tecnologia é essencial, faz-se necessário [sic] no momento e vai fazer-se necessário [sic] cada dia mais, com certeza, de acordo com os avanços que nós temos no ensino, na tecnologia, na

internet [...] eles vão ser necessários e fazer parte da vida dessas crianças” (Entrevista, professora Ivete, 2015).

Contudo, esses recursos que preveem o computador são utilizados esporadicamente, apenas para atividades de escrita com fins para a alfabetização, em que as possibilidades de acessibilidade são acionadas: aumento da letra, contraste, ferramenta lupa e zoom do Windows, etc. No entanto, instrumentos de sintaxe de voz (*Dosvox* e *Deltaaalk*) e leitores de tela, que caracterizam o ambiente virtual que está sendo acessado no computador (NVDA - *Non Visual Desktop Access*, *Virtual Vision*, *Jawn* e *Orca*) são *softwares* que nenhuma professora domina.

O aprendizado dessas tecnologias ficava restrito à Associação dos Cegos de Franca, que oferecia, semanalmente, curso de acessibilidade virtual para crianças com cegueira, a partir de oito anos, encaminhados pelas professoras da SRM “A”. Note-se que esses recursos seriam outras referências, diferentes do Sistema Braille, para se trabalhar na SRM “A”. Conforme observações enunciadas em entrevista pela professora Ivete, o aprendizado do Braille parte, essencialmente, de sua experiência pessoal enquanto pessoa com cegueira e a importância advinda da capacidade profissional que ofereceria para ministrar esse conhecimento; já outra referência vinculada à tecnologia era descartada.

Sobre a contribuição de todo o seu trabalho para a inclusão escolar, a professora Ivete, seguindo em sua entrevista responde:

[...] quando a gente vê ela [criança com deficiência visual]: autônoma, independente, lendo, escrevendo, aprendendo, querendo cada vez mais aprender música, aprender, enfim, as atividades de vida diária - ir ao banheiro sozinha, fazer sua higienização pessoal - interessar-se pelos conteúdos na leitura, na escrita, ler grandes livros de historinha, querer compartilhar com os amigos, querer aprender aula de computação, querer aprender música e se interessar [...] até por outras atividades que vai fazer [...], que vai contribuir para o crescimento delas enquanto pessoa [...] Não tem ganho, não tem salário nenhum que gratifica, esse desenvolvimento dessas crianças. Saber que elas chegam de um jeito e saem completamente diferentes, mais autônomas, mais seguras, mais independentes. E tem sempre para eles, um olhar diferenciado, ninguém é igual a ninguém, não é porque é deficiente visual que tem que ser igual, cada um tem suas características próprias e peculiares. (Entrevista, professora Ivete, 2015)

Em sua fala, foi possível notar a compreensão de que os sujeitos com a mesma deficiência também têm diferenças inerentes à condição humana. No entanto, a professora Ivete não menciona o papel de outros sujeitos para a efetivação da progressão escolar dos

alunos com deficiência visual, podendo levar à interpretação de que os recursos que utiliza na SRM “A” seriam os únicos capazes de garantir o sucesso educação desses alunos.

Finalmente, em vista de todas as descrições de espaço, tempo e métodos priorizados pelas professoras na SRM “A”, foi possível considerar que: 1) alunos aprendem na diversidade, lembrando o episódio do copo de refrigerante; 2) outro aluno com deficiência visual pode participar, de modo indiscriminado, de todas as atividades, inclusive aquelas que são exclusivas da cultura escolar, como distribuir livros e cadernos; e 3) pensar e estruturar uma sala de aula em prol da acessibilidade espacial não implica modificações de grande custo. Esses foram elementos que evidenciaram princípios de uma educação inclusiva; são conhecimentos que a transversalidade da educação especial na escola comum poderia acionar. Para tanto, seria preciso transpô-los do espaço especializado – a SRM – para a escola como instituição inclusiva. Então, permanece o questionamento: o trabalho nesse espaço especializado está isento de conteúdos da classe comum?

Evidenciou-se que o trabalho das SRM “A” priorizava o aprendizado de códigos (Sistema Braille) e o uso de materiais adaptados com enfoque sensorial e brincadeiras também com essa proposta, em caráter coletivo. São, basicamente, atividades de acessibilidade e socialização (SILVA, F., 2004). Embora justificadas para garantir a autonomia dos alunos e a possibilidade de acesso ao currículo da classe comum, evocam uma compreensão prática e instrumental à SRM “A”, partindo do referencial crítico do currículo. Os conteúdos apenas eram acionados em momentos pontuais, pelas dúvidas dos alunos ou solicitação dos professores da classe comum; em algumas atividades adaptadas, porém, foi perceptível que eles estavam presentes e privilegiavam uma escolha: o aprendizado da Língua Portuguesa. De modo simultâneo, tais não eram percebidos nos discursos das professoras; a ausência de planejamento e a própria associação em termos de que a atividade na SRM “A” dispõe de significado “complementar” talvez distanciem essa percepção; e, assim, uma vez que os conteúdos e suas justificativas não são enunciados, muito menos são questionados para contribuir com o debate da educação básica, pensando nos conhecimentos indispensáveis a qualquer indivíduo.

Notou-se, em derradeiro, que a dinâmica de organização da SRM “A” se aproximou ao conceito de adequação (FONSECA, 2011; CAPELLINI, 2014) e dos referenciais hispânicos (GONZÁLEZ MANJÓN, 1995; SEBASTIAN HEREDERO, 2010) quanto à adaptação não significativa do currículo: agrupamentos, disposição de carteiras em círculo, utilização de materiais diversos, explicação de passo a passo da realização de cada atividade e

execução de uma rotina diária flexível. Todas essas ações, embora se mostrem positivas (e essenciais) do ponto de vista de flexibilidade de execução e respeito às individualidades, também estão distantes do viés reflexivo dos objetivos programáticos do currículo.

5.3 Sala de recursos multifuncionais “B”: espaço, tempo, materiais e sujeitos. E conteúdos?

Essa sala era regida pela professora Márcia e atendia, exclusivamente, alunos surdos ou com baixa audição de toda a região de Franca/SP, na mesma escola da SRM “A” e, por conseguinte, também não correspondia ao caráter multifuncional, em questão de atendimento, tal como a SRM “A”.

No que diz respeito ao espaço físico, era uma sala pequena, com 10 metros quadrados, bem iluminada e equipada com computador, impressora, armários e recursos visuais em Libras (calendário, relógio e alfabeto).

Sobre os materiais, a professora ressaltou haver um número reduzido, visto que os recursos enviados pelo Governo Federal para a SRM do Tipo I não priorizavam a educação de surdos – tal como ocorria com a SRM “A” para alunos com deficiência visual, conforme já explorado. Via RME-Franca/SP, houve a entrega de um dicionário de Libras e uma coleção de CDs e DVDs que abordam temas cotidianos (animais, roupas, corpo humano, etc.) para aprendizado da Libras e da Língua Portuguesa; jogo da memória de antônimos e dominó de animais, ambos em Libras. De forma independente, a professora Márcia adquiriu outros dicionários, com significados organizados por categorias, e não em ordem alfabética, como usualmente produzem; CDs de histórias infantis; bingo, dominó e cartelas com diferentes imagens e legendas em sinais de Libras e Língua Portuguesa (Entrevista, professora Márcia, 2015; Caderno de campo, 2015).

O regime de trabalho da professora Márcia era de vinte horas, das quais seis ficavam destinadas às atividades de planejamento, formação e itinerância; e as demais, para atendimento de oito alunos na SRM “B” (Quadro 19) – não foi possível observar todos esses atendimentos, seja pela falta de alunos nos dias dedicados a essa atividade, seja por incompatibilidade de horários da pesquisadora.

Durante entrevista, a docente descreveu que realizava alguns atendimentos de três horas, em grupos, segundo correspondência de idade/série e necessidade de comunicação do

aluno; e outros atendimentos individuais que priorizavam o ensino da Libras para alunos surdos (Quadro 20).

Quadro 19 – Jornada de trabalho, professora Márcia

HORA / DIA	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
7h às 8h30	Atividades sem alunos	Grupo não observado (alunos 1, 2 e 3)	Janaína	Grupo 1	Mário e Janaína
8h30 às 10h	Atividades sem alunos		Júlio		
10h às 11h30	---	Ana	Aluno 1 não observado	Aluno 2 não observado	Aluno 3 não observado

Fontes: Caderno de campo (2015); e confirmação dos dados por entrevista, professora Márcia (2015).

Quadro 20 – Relação dos alunos que frequentavam a SRM “B” e organização dos atendimentos observados

ATENDIMENTO	NOME	IDADE	DEFICIÊNCIA	ANO DE EGRESSO
Grupo 1	Ana	7 anos	Deficiência auditiva – baixa audição	2012
	Hélio	9 anos	Deficiência auditiva – baixa audição	2014
	Júlio	8 anos	Deficiência auditiva – baixa audição	2015
	Mário	9 anos	Surdez	2012
Individual	Janaina	7 anos	Surdez	2015

Fontes: Caderno de campo (2015); e confirmação dos dados por entrevista, professora Márcia (2015).

Em outro momento, durante a entrevista, Márcia comentou que desejaria realizar um atendimento individual e outro em grupo com todos os alunos, mas isso era inviável diante das impossibilidades familiares e pelas limitações de transporte do município de Franca, que cumpria apenas uma vez, ao dia, o itinerário entre a casa do aluno e o horário de atendimento na SRM “B”. Em suas palavras:

[...] a perua até um determinado horário ela pode trazer, e ela não pode ficar vindo “picado”, para trazer esses meninos; então, a dificuldade que eu sinto, que eu acho que renderia muito mais se eu fizesse atendimento individual e de duplas, tipo assim, uma hora de atendimento duas vezes por semana, do que fazer igual eu faço - que aí eu tenho que fazer das sete as dez, porque dez horas é o horário máximo que a perua pode vim buscar, porque depois entra em horário de almoço de funcionário, e ela não pode vir duas vezes. Então, eu monto, às vezes, grupos grandes, às vezes com criança que está diferente da outra, muito diferente [...] Então, eu percebo que com aquela criança tem que fazer trabalho individual, porque por algum motivo não dá

certo de fazer atendimento em grupo e o pai tem condições de trazer - graças a Deus! Até hoje essas crianças que precisam de atendimento individualizado, que não dá certo fazer junto, os pais, tem como trazer - daí o rendimento é outro. (Entrevista, professora Márcia, 2015)

Embora achasse importante a convivência entre os alunos, a professora Márcia enfatizou que o ideal seriam atendimentos em grupos, de acordo com idade/série dos alunos, e individual, conforme as necessidades apontadas por suas características; a primeira ação para favorecer a socialização e a comunicação e a segunda medida, priorizando aspectos da Língua Portuguesa.

Mais uma vez, emerge o conflito que acompanha as ideologias presentes na educação especial – e que também incorreu na SRM “A”: o discurso de valorização da diferença e das singularidades dos sujeitos, junto à inevitabilidade de especialização, justificada por características determinadas pelas condições patológicas da deficiência. Dizendo de outro modo: a “categoria” de atendimento dessa sala e os “subgrupos” de agrupamentos que nela se estabeleceram foram definidos pela condição de “perda total da audição / surdo” e “perda parcial / baixa audição” em primeiro plano; apenas num segundo momento as necessidades individuais emergem, quando o ajustamento anterior já era definido.

Posto isso, as atividades, no contexto da SRM “B”, subsidiadas pelo material do MEC (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010), estavam previstas para ocorrerem em três níveis aos alunos surdos: em Libras, de Libras, de Língua Portuguesa, como segunda língua na modalidade escrita (Entrevista, professora Márcia, 2015); e para os alunos com baixa audição, unicamente o ensino de Língua Portuguesa como primeira língua (Entrevista, professora Márcia, 2015).

Atendimento Educacional Especializado em Libras

Tendo a professora Márcia exposto, em entrevista, que utilizava os referencias nacionais (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010), sobre esse tipo de atendimento se estabelecia que fossem trabalhados em Libras:

[...] os conteúdos curriculares que estão sendo estudados no ensino comum, articuladamente com o professor de sala de aula. Trata-se de um trabalho complementar ao que está sendo estudado na sala de aula, de uma

exploração do conteúdo, em Libras; em que o professor de AEE retoma as ideias essenciais, avaliando durante o processo o plano de atendimento do aluno. com surdez (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 12)

Essa proposta era compreendida como uma atividade que deveria ocorrer continuamente, pela relação do profissional da classe comum e da SRM “B” e, portanto, constituir-se-ia indispensável uma jornada de trabalho que permitisse o deslocamento até as escolas, bem como a permanência nelas para compartilhamento de problemas e soluções – no entanto, retomando o Quadro 19, detém-se que essa atividade estava restrita a, apenas, um dia na semana. Com isso, a professora Márcia desabafou: “[...] eu gostaria de ter um tempo maior para ficar nas escolas ajudando esses professores, porque eles ficam muito perdidos, porque o surdo é muito difícil de trabalhar, porque é a comunicação” (Entrevista, professora Márcia, 2015); e enunciou que seria importante, nesse momento, conhecer quais são os conteúdos trabalhados na classe comum, para sistematizá-los na SRM “B” e orientar o interlocutor¹⁰⁷ na classe comum (Entrevista, professora Márcia, 2015).

Mesmo a jornada de trabalho não sendo a ideal, conforme ponderou, ao menos, uma vez por mês a professora Márcia procurava se informar com as professoras da classe comum quanto aos alunos surdos que atendia na SRM “B”, na pretensão de conhecer, antecipadamente, alguns desses conteúdos que seriam privilegiados em aula, mensalmente, organizando, pois, atividades que favorecessem a compreensão deles, como, por exemplo, via aprendizado de sinais específicos de Libras (Entrevista, professora Márcia, 2015).

Ainda diante dos percalços nesse exercício profissional, foi possível observar alguns exemplos que contemplaram a exploração de conteúdos trabalhados na classe comum, de maneira antecipada.

O primeiro foi o trabalho com os personagens do “Sítio do Picapau Amarelo”, em virtude de o mês de agosto ser comemorativo ao folclore. Algumas histórias de personagens – Saci, Curupira e Caipora – seriam exploradas por todas as professoras da classe comum dos alunos do Grupo 1. Nesse grupo, há o aluno Mário, surdo e que tem um interlocutor na classe comum. As respectivas histórias foram contadas oralmente – para os demais alunos do Grupo 1 – e, em Libras, na SRM “B”. Os sinais específicos foram compartilhados com o interlocutor do aluno, possibilitando que Mário participasse do momento da aula na classe comum,

¹⁰⁷ Denominação adotada pelo município de Franca para denominar o tradutor e intérprete: “É o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete” (BRASIL, 2002a, 2015a).

reforçando o aprendizado sobre o tema, que ocorreu, inicialmente, na SRM “B”. Semelhantes recursos, além da contação de história compuseram esse momento: pintar, recortar e colar os personagens em cadernos; recortar e colar as imagens dos sinais no mesmo caderno; e escrever os respectivos nomes ao lado, em Língua Portuguesa.

Outro exemplo ocorreu, de modo análogo, com atividades temáticas envolvendo animais marinhos. Em dia de atendimento individual com Mário, lançou-se mão do recurso de imagens do computador, amparado por diálogo constante, em que a professora Márcia, explicava, em Libras, as características de alguns desses animais.

Ressalte-se, também, que a comunicação com os alunos surdos era constante, mesmo quando não havia compreensão de todos os sinais integralmente (Caderno de campo, 2015). Em atendimentos coletivos, quando, ao mesmo tempo, havia crianças com baixa audição (Grupo 1), por exemplo, o uso da Libras, de modo compartilhado, induzia a curiosidade e interesse dos mesmos: elementos em Libras estavam na parede da SRM “B” (alfabeto, relógio e calendário)¹⁰⁸; muitos pediam para aprender algumas palavras; habituavam-se pelo contato com os sinais; naturalizavam esse aprendizado; inclusive, conversavam, na medida do possível, em Libras, com Mário (Caderno de campo, 2015). Embora, note-se que essa conjuntura estava presente tão, somente, na SRM “B” na escola que alocava essa sala; não sendo compartilhada com outros sujeitos ou espaços da mesma escola (Caderno de campo, 2015).

Atendimento Educacional Especializado de Libras

É importante considerar que o direito à educação das pessoas surdas está imerso num debate histórico que culminou em recomendar a supressão da perspectiva oralista, que compreende como indispensável a aquisição da fala, para legitimar a Libras como língua nacional e primeira língua a ser aprendida por esse grupo, conferindo o aprendizado da Língua Portuguesa somente na modalidade escrita (BRASIL, 2002a, 2015a).

A professora Márcia, graduada primeiramente em fonoaudiologia, teve essa formação oralista e descreve sua experiência, pessoal e profissional, que alterou sua perspectiva educativa:

¹⁰⁸ Por meio de confecção da produção da professora Márcia, estes itens estavam presentes tanto na SRM “B”, quanto na escola em que o aluno Mário estudava na classe comum (Relato oral, professora Márcia, 2015).

Eu saí [do curso de fonoaudiologia] oralista, totalmente oralista, tanto que nas terapias a gente era proibida, terminantemente, de fazer qualquer tipo de sinal, de gesto, qualquer coisa que fosse, e se você fizesse alguma coisa, a supervisora que ficava do outro de estágio, fazia assim [som de batida na mesa] no espelho espião, tipo assim: “Você está fazendo sinal”. E, quando eu peguei essa sala, que eu peguei a prática, eu fiquei olhando aquilo, eu falando com os meninos, os meninos tudo com aquela carinha - porque o Surdo ele é muito interessante, quando você olha nele, você sabe nitidamente se ele entendeu ou não o que você falou. Ele é muito expressivo! Então, a cara dele fica um ponto de interrogação, e você sabe cem por cento que ele não entendeu. Então, quando eu comecei que eu vi aqueles meninos, e eu tentando ali - oralista [risadas] - eu tentei, eu olhei aquilo lá eu falei: “Gente do céu, não vai ser esse o caminho não”. Eu falei: “Não vai”. E eu tinha uma “apostilinha” [de Libras] - que na época a gente tirava xerox por debaixo do pano dessa apostila - bem básica, de sinais. Eu falei: “Deixa eu tentar”. Como eu já tinha uma tendência para esse lado - porque senão eu nem tinha tirado xerox, não tinha essa apostila - eu comecei, e esses meninos começaram aprender [...] E eu falei: “Pronto, está aí o caminho”. (Entrevista, professora Márcia, 2015)

As atividades observadas envolvendo o ensino de Libras, como primeira língua do aluno surdo, priorizavam o uso de recursos físicos e visuais, em função das necessidades e dos interesses desse educando. Tal aprendizado se associa ao anterior, porém com uma consideração importante que os diferencia, no contexto da SRM “B” observada: o ensino de Libras privilegiava os indivíduos, a partir da exploração de novos sinais, palavras do contexto social como um todo e, selecionados, prioritariamente, pela professora especializada; já o ensino em Libras, por vezes, privilegiava a antecipação de conteúdos previstos para a classe comum.

Eis, pois, a orientação para o atendimento educacional em Libras:

Na organização do AEE, o professor de Libras deve planejar o ensino dessa língua a partir dos diversos aspectos que envolvem sua aprendizagem, como: referências visuais, anotação em língua portuguesa, datilografia (alfabeto manual), parâmetros primários e secundários, classificadores e sinais. (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 24)

Algumas estratégias de ensino se destacaram na fala da professora Márcia, em entrevista, correspondendo desde ao manuseio de miniaturas/brinquedos (móveis, eletrodomésticos, roupas, entre outros) até a realização, pelos próprios alunos, de cadernos de linguagens, compostos por imagens produzidas, a partir dos conteúdos da língua previamente

estabelecidos, sempre privilegiando a interação professora-aluno e a ludicidade, além dos elementos anteriormente mencionados. Textualmente, nas palavras da professora:

O que você vai trabalhar com o Surdo? É Libras, recursos visuais e [...] eu tenho um baú que eu montei com tudo o que tem dentro de uma casa - cama, cadeira, ferro de passar roupa, liquidificador, batedeira, geladeira - tudo eu comprei em miniatura, então as vezes eu sento com os menorzinhos. Então, ao invés de eu ficar mostrando figura e falando, eu vou trabalhando, falando: “Olha o sofá, a mesa, o armário, o fogão” [fazendo os sinais junto com a nomeação das palavras]. Ai é muito mais fácil, eu vou fazendo isso, eles estão brincando comigo achando que eu estou brincando e eles estão aprendendo [...] com os surdos eu tenho um “caderninho de linguagem” [...] que funciona igual a um dicionário. (Entrevista, professora Márcia, 2015)

A proposta de elaboração do caderno de linguagem era, essencialmente, construir um recurso de consulta para o aluno, desde as necessidades de cada um, compondo, ao final, uma espécie de dicionário, com imagens dos sinais em Libras, acompanhadas das descrições em Língua Portuguesa, na forma escrita. E isso foi observado no atendimento a dois alunos surdos; fato que merece ser contextualizado.

Janaína é uma menina que, com sete anos de idade, estava em seu primeiro ano na SRM “B” e enfrentou um processo frustrado de aprendizado da Língua Portuguesa pelo método oralista¹⁰⁹; portanto, para a professora Márcia, o trabalho em torno de aspectos da comunicação inicial (nome, cumprimentos e despedidas, etc.) seria essencial para a aluna (Relato oral, professora Márcia; Caderno de campo, 2015). Desse modo, seus atendimentos privilegiavam um dia individualmente e outro em grupo, a fim de que a aluna se habituasse ao novo modo gestual de se comunicar, por meio do contato com outro aluno surdo que já tinha se apropriado, inicialmente, da Libras (Relato oral, professora Márcia; Caderno de campo, 2015).

O relato a seguir mostra como a presença de outro aluno auxiliou na comunicação de Janaína:

Mário se apresentou com o sinal de seu nome e foi desenhar um carro [ele faz carros com frequência em seu caderno]. Janaína não entendeu seu gesto. Numa tentativa de se comunicar empurrou o braço de Mário, como um gesso de chamamento e tentou dizer algo, mas só saíram balbucios. [...] A

¹⁰⁹ O método oralista priorizava o desenvolvimento da fala do surdo, pois a língua falada era considerada como único mecanismo de comunicação. Portanto, as principais técnicas utilizadas eram o treinamento auditivo, o desenvolvimento da fala e a leitura labial (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010).

professora pegou na mão de Janaína. Com frequência, sinaliza que ela deve olhar para seu rosto [da professora], próximo de onde realiza os sinais de Libras. Janaína esboça uma expressão facial de insatisfação e apoia a cabeça na mesa. Mário a “cutuca” e sinaliza (sorrindo) para ela olhar na professora e faz o sinal de “joia” com a mão, apontando para a professora. Janaína olha para a professora. (Relato de observação, Caderno de campo, 2015)

Para Janaína, as primeiras atividades no caderno foram sobre sinal de nomeação pessoal, tanto da professora, como de Mário. O ponto de partida era o objeto ou a pessoa que se queria nomear para, em seguida, aprender o sinal. Para Janaína desenhar Mário, em um primeiro momento, a professora Márcia pegou em sua mão, apontando para o aluno e fazendo gestos, indicando as partes da face (olho, boca, etc.); depois, colou a imagem do movimento do sinal que fez no computador que representaria a forma de nomear Mário¹¹⁰.

Dado o fato de que Libras é uma língua viabilizada por comunicação visual, aspectos de lateralidade, verticalidade, simetria, fluência, expressão facial e movimentos de precisão com a mão eram estruturas de aprendizado, principalmente com Janaína que estava iniciando o processo de aquisição dessa língua (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010; Relato oral, professora Márcia; Caderno de campo, 2015; Plano de atendimento, 2015).

Outro exemplo do aprendizado de Libras foi construído a partir do interesse de Mário sobre os meios de transporte. Com dificuldade para encontrar um recurso visual interativo sobre esse tema, Márcia, em parceria com outra professora da SRM “C” (a ser apresentada no próximo item deste Capítulo), criou um recurso com o *software Boardmaker*. Segue a descrição do plano de aula da atividade executada (Quadro 21).

Quadro 21 – Plano de aula da SRM “B”, com aluno Mário

(continua)

Objetivo principal: Aprendizado da Língua de Sinais – como língua primeira, fundamental para comunicação.

Objetivos secundários: Ampliação de vocabulário e conceitos, categorização de objetos e aprendizado da Língua Portuguesa como língua escrita.

Tema principal: Meios de Transporte; interesse do aluno.

¹¹⁰ Até o momento final de observação feita pela pesquisadora, Janaína ainda não tinha um sinal de identidade, dado por Mário em Libras.

(conclusão)

Variantes: Haverá alternância de temas, conforme currículo escolar da série que o aluno Mário frequenta e necessidades de comunicação imediatas.

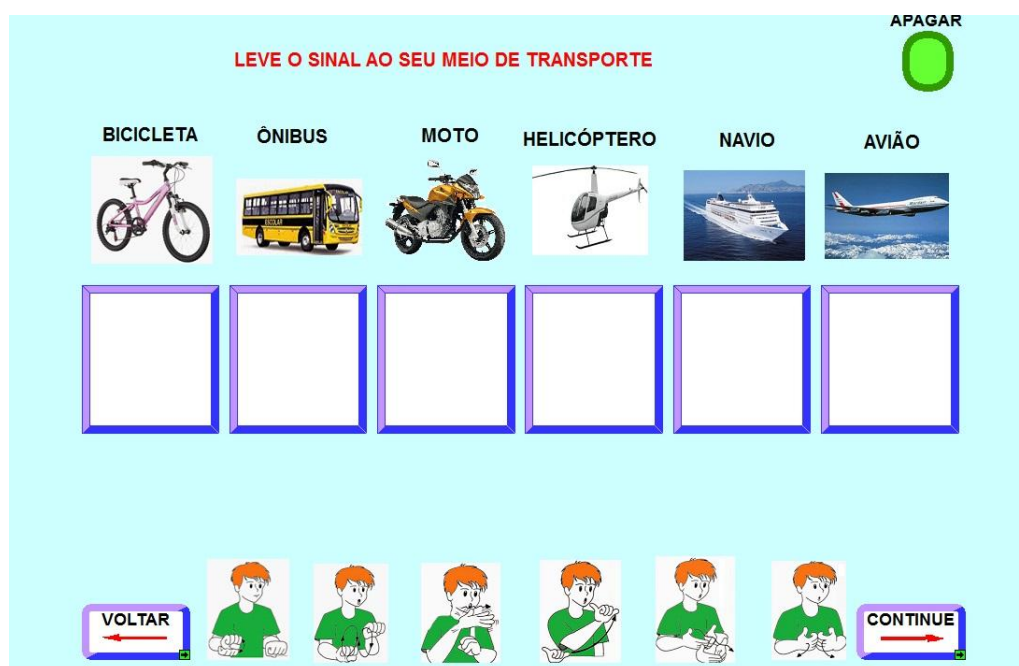
Temporalidade: Semanalmente, 50 minutos, duas vezes; com disponibilização em CD para realizar a atividade com a família, permitindo criação de vínculo e apreensão da Língua de Sinais como elo de comunicação com todos os familiares próximos.

Recursos: *Software BoardMaker*, junto com o *Speaking Dynamically Pro*, que, com ferramentas de programação, permitem a criação personalizada de atividades educacionais, recreativas e de comunicação (Figuras 5 e 6) com imagens pré-definidas ou selecionadas por meio de ferramentas de busca.

Imagens selecionadas: Sinais de meios de transporte; Imagens dos meios de transporte; Flechas de sinalização de ação; Imagem positiva de finalização.

Fonte: Plano de atividade, professora Márcia (2015).

Figura 5 – Relação 1: sinal em Libras, imagem e palavra



Fonte: Print de tela; produção professoras Luiza e Márcia (2015).

Figura 6 – Relação 2: sinal em Libras, imagem e palavra



Fonte: Print de tela; produção professoras Luiza e Márcia (2015).

Note-se que as telas criadas (Figuras 5 e 6), a partir dos recursos de programação dos *softwares*, eram visualmente intuitivas (com quadros e botões indicando as funções a serem executadas), proporcionando que o aluno tivesse autonomia na resolução do problema: associação sinal da Libras, com a imagem e a palavra. Essa autonomia seria adquirida concomitante à mediação da professora, ao ensinar os sinais como forma de comunicação e vocabulário: “[...] eu estou no meio para garantir o aprendizado deles [alunos/as surdos/as] em Libras. Muitas vezes, sou o primeiro e único contato deles com a língua, então por isso uso muitos recursos diferentes. Quanto mais, melhor” (Entrevista, professora Márcia, 2015). Com esse recurso desenvolvido, as cores, as imagens e os temas poderiam ser alterados, obedecendo às preferências do aluno ou aos objetivos e critérios da professora, ao proporcionar estímulos visuais, conforme aquilo que deve chamar maior (ou menor) atenção.

Na observação visual da aplicação dessa atividade, além do trabalho colaborativo executado entre duas professoras de SRM para construir esse recurso, a alegria do aluno Mário foi evidente (Caderno de campo, 2015). Partiu dele o desejo de realizar a atividade novamente até aprender todos os sinais e conseguir categorizar os meios de transporte; ao final da execução da atividade, em Libras, se comunicou: “Eu quero andar de avião e adoro bicicleta”. Segundo a professora Márcia, em seu relato após esse fato, Mário aperfeiçoou o processo de comunicação e linguagem de Libras, em diversos outros temas trabalhados

(partes principais de um carro, móveis em respectivos cômodos, relações familiares e parentescos, etc.), com esse instrumento desenvolvido (Entrevista, professora Márcia, 2015).

E, em meio às opções de atividades descritas da dinâmica de aula da professora Márcia da SRM “B”, observou-se que houve a “introdução de objetivos específicos complementares”: o aprendizado de Libras para Janaína, em prol da ampliação da comunicação da aluna; e associação do conteúdo, de Libras, à realidade de interesse do aluno Mário – estas definidas como um tipo de adaptação, uma vez que foram designadas tendo em vista a necessidade individual dos mesmos (GONZÁLEZ MANJÓN, 1995; CORREIA, 1999; SEBASTIAN HEREDERO, 2010).

No aprendizado dessa língua, porém, também existem enfrentamentos e dificuldades. A principal barreira, enfrentada pela professora Márcia, segundo entrevista, converge na relutância familiar de aceitação e interesse dos pais em se apropriarem dessa língua para se comunicarem com seus filhos. Cursos já foram promovidos pela professora Márcia, inclusive, contemplando o horário noturno para atender à jornada de trabalho familiar. O desinteresse e a desinformação não permitiram a continuidade das atividades: “Curso para pais [...] Tentei várias vezes, mudei de horário, coloquei até à noite, que é fora do meu horário. E, assim, nunca deu certo, às vezes começa, aí vai saindo e saindo [...] Então, eu percebo a falta do envolvimento maior da família” (Entrevista, professora Márcia, 2015).

Outra crítica confere à ineficiência de executar uma prática na classe comum que, realmente, reconheça a Libras como uma língua, com aspectos estruturais e culturais próprios, que necessita de envolvimento em meios sociais, em especial a escola. A professora Márcia faz um relato a esse respeito, que merece atenção:

Você pergunta para o professor: “Quantos alunos você tem?”. Ele fala: “Vinte e quatro mais um Surdo”. Então quer dizer, o Surdo não é dele, ele tem vinte e quatro, mas o Surdo é do interlocutor ou meu. O interlocutor não é professor do aluno, quem é professor do aluno é o professor da sala, tanto que o professor tem que saber Libras porque ele tem que conversar com o seu aluno [surdo], ele também tem que ter esse vínculo. (Entrevista, professora Márcia, 2015)

Nesse sentido, têm espaço os problemas de aplicabilidade de uma política que garanta a formação de Libras aos professores regentes e, no mínimo, a contratação de interlocutores bem formados para realizar a tradução da Língua Portuguesa para a Libras e vice-versa no cotidiano da classe comum (e de toda a escola):

Então, eu sinto falta da Prefeitura [...] já ter feito um curso de formação em Libras, pelo menos para dar uma base para esses professores, e já ter aberto um concurso para interlocutores - porque eles colocam estagiários que são alunos que não sabem nem para eles, porque eles estão aprendendo ainda, e é uma língua, você não aprende uma língua do dia para noite, então fica tampando buracos com esses estagiários. Eu acho teria que abrir o concurso, criar o cargo pela Prefeitura. Porque com os interlocutores dentro de sala, o rendimento é outro, os meninos vão desenvolver muito melhor, porque aí vai ajudar no dia a dia. (Entrevista professora Márcia, 2015)

Como consequência, o desenvolvimento conceitual, em termos de comunicação, e cultural sobre a língua tende a ficar, cada vez mais, aquém do necessário; a conquista dos direitos se perdem em meio ao insucesso do aluno; as relações escolares se afrouxam; e a educação não ocorre plenamente.

Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita

O ensino da Língua Portuguesa foi observado, principalmente, com três alunos do Grupo 1, da SRM “B”, que tinham baixa audição (Quadro 21). Na tentativa de encontrar correspondência curricular das atividades realizadas por esses alunos, os referenciais nacionais, que a professora Márcia declarou em entrevista utilizar e o RCEIEF-Franca (2008), que orienta a construção do PPP e de práticas na classe comum, a pesquisadora compôs o Quadro 22:

Quadro 22 – Correspondência curricular: documento nacional, RCEIEF-Franca (2008) e atividades na SRM “B” (2015)

ALUNO	ETAPA DE APRENDIZADO	RCEIEF-FRANCA (2008)	ATIVIDADE (4º SEMESTRE)
Ana “1º ano”	“Primeiro nível de ensino deve iniciar-se com os processos de letramento, que perpassam a educação infantil e o ciclo de alfabetização no decorrer do ensino fundamental” (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 19).	“Trabalhar com a primeira escrita estável para a criança: os nomes próprios” (p. 130).	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita do nome; • Leitura de histórias; • Escrita de personagens de histórias e objetos de interesse do cotidiano; • Cruzadinhas categorizadas para completar com vogais (no computador e em papel).
Júlio “2ª ano”	“Num segundo nível intermediário, os textos devem apresentar estruturas, organização e funcionamento de razoável complexidade, em condições de promover a leitura, interpretação e escrita, segundo categorias mais elaboradas da língua portuguesa” (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 19).	<p>“Produzir textos aproximando-se dos gêneros previamente lidos/trabalhados, com a ajuda do professor se necessário” (p. 143);</p> <p>“Imprimir qualidade aos textos quanto ao conteúdo e a estética” (p. 144).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita de frases, e pequenos textos conforme sequência de imagens. Temas já trabalhados: “férias”, “etapas de transformação da borboleta”; • Reescrita de filmes e histórias.
Hélio “4º ano”	“No terceiro nível, os conhecimentos do Português escrito devem recair sobre o uso da língua oficial na leitura e na produção de textos mais complexos” (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 212, p. 19).	“Produzir textos escritos, coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte adequado à intenção comunicativa” (p. 178).	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita de texto longo conforme sequência de imagens. Temas já trabalhados: “férias”, “chapeuzinho vermelho”; “notícia de jornal”; • Uso de artigos, conforme gênero e grau; • Uso de conectivos.

Fontes: Alves, Ferreira e Damázio (2010); Franca (2008); Caderno de campo (2015).

Pelo Quadro 22, acima, fica evidenciada a correspondência entre as estratégias de ensino utilizadas pela professora Márcia na SRM “B”, com RCEIEF-Franca (2008), em conformidade com o previsto para a idade/série frequentada pelo aluno. Nesses atendimentos,

o aprendizado da Língua Portuguesa, priorizando aspectos gramaticais e discursivos, era o conteúdo principal para os alunos com baixa audição, esses que “[...] por fatores clínicos, têm dificuldade de aprendizado nessa área, pela incompreensão de tudo o que [o/a professor/a da classe comum] diz (sic), principalmente os fonemas semelhantes, como “de”, “te”, “fa”, “va”, etc.” (Entrevista, professora Márcia, 2015). E prossegue a professora:

Então, o meu trabalho faz toda a diferença, mesmo porque eu vou usar estratégias que de repente dentro de uma sala de aula não é viável pela quantidade de alunos [...] porque eu vou usar filme, eu vou usar computador, eu vou usar jogos, eu vou usar recursos visuais, eu vou usar um passeio, eu vou estar sozinha às vezes com o aluno ou um grupinho pequeno em que a minha atenção é diferente e se o aluno aprende português, ele vai entender história, vai entender geografia, vai entender ciências, ele vai entender tudo. (Entrevista, professora Márcia, 2015)

Assim, “o conteúdo é o mesmo da classe comum” (Plano de atendimento para o ensino de Língua Portuguesa, professora Márcia, 2015), mas o ensino se diferencia pela utilização de recursos pedagógicos, como brincadeiras, uso de vídeos e DVD no computador. Mas, esses não são, também, recursos comumente utilizados na sala de aula da classe comum? O conteúdo ali ministrado também não prioriza o aprendizado da Língua Portuguesa? (Talvez) a professora Márcia, ainda não tenha consciência dessa verossimilhança, que em caráter oculto, ocorreu nos atendimentos observados pela pesquisadora.

Nesse sentido, aparentemente, a única diferença elencada, diante a fala da professora Márcia, e o observado com esse grupo de alunos, a partir do Quadro 22, em comparação com o que se provisiona a ocorrer na classe comum, era o número de alunos por sala, que privilegiava uma relação mais intimista na SRM “B” e a superação de dificuldades de aprendizado, pontuadas nos exercícios gramaticais e de construção textual, em função das necessidades específicas vinculadas à condição de perda da audição: “Eu vejo mais a sala de recursos como um complemento na superação das dificuldades [...]” (Entrevista, professora Márcia, 2015).

Um único aspecto que, nitidamente, diferencia o ensino da Língua Portuguesa para esses alunos na SRM “B” com baixa audição era a expressividade facial e oral que a professora Márcia desenvolvia ao dialogar com eles, com o intuito de favorecer a compreensão e diferenciação labial dos textos e fonemas (Caderno de campo, 2015). Saliente-

se que tal postura, estritamente procedimental, advinha de sua formação também como fonoaudióloga.

Não houve a possibilidade de acompanhar, durante o tempo dedicado à observação da pesquisadora, o atendimento com algum aluno surdo que contemplasse, prioritariamente, o ensino da Língua Portuguesa. A professora, contudo, em sua fala, descreveu que, nesse tipo de situação, ocorre semelhança com os demais alunos no que se refere ao aprendizado na modalidade escrita da Língua Portuguesa (organização gramatical, ortográfica e semântica):

E com o surdo, eu já entro com a parte de Libras, com a língua portuguesa que é a extensão de vocabulário, produção e interpretação de texto, ortografia, gramática. Com o surdo é isso, essa área de língua portuguesa. Então, minha função é essa, alfabetizar na língua escrita para ajudar ele na sala comum [...] (Entrevista, professora Márcia, 2015)

Segundo os referenciais nacionais, com o aluno surdo, a escrita deveria priorizar atividades que avançassem do “desenho” para a “palavra”, a “frase” ou o “texto” e, portanto, bem semelhantes àquelas utilizadas com os alunos com baixa audição já comentados:

- Propor atividades de escrita contextualizada, ou seja, a partir de um dado assunto (aprender a escrever com sentido e não apenas desenhar palavras);
- Contextualizar o uso do léxico (das palavras) da Língua Portuguesa escrita em várias situações diferentes (manga de camisa, manga fruta e outras);
- Cultivar no aluno com surdez o processo de criar signos, para interagir com outras pessoas por meio da produção de textos escritos - bilhetes, cartas, etc. (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 21)

Complementarmente, para o aluno surdo, o aprendizado da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, era entendido como um direito de acesso ao conhecimento escolar e a tantos outros do meio social: “O ensino da língua portuguesa por escrito é de extrema importância para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com surdez em sala de aula comum e na vida social” (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 22). Esse conhecimento, porém, é absorvido, em primeiro nível, com o aprendizado de Libras e em Libras, anteriormente descritos. O aprendizado da língua para o surdo, então, se embasa numa perspectiva bilíngue, igualmente defendida pela professora Márcia:

Inclusive eu acho que a Libras deveria fazer parte do conteúdo; devia estar na grade a matéria Libras, para todos aprenderem. Do que adianta o surdo saber se não tem ninguém para conversar com ele? [risos] Só os professores da área da educação especial que sabem?! Você já pensou [...] vamos usar a inteligência que Deus nos deu. Analisa, então vai lá o profissional para dar aula de Libras lá na sala, vamos supor que duas vezes por semana, igual ao inglês, você vai lá ter [...] o professor não vai estar dentro da sala? O professor não vai estar aprendendo? Ele [professor] conhecendo a Libras, vai auxiliar a entender as dificuldades semânticas, de texto mesmo que o aluno surdo tem [...] entendendo não vai ser tão rigoroso com uma vírgula, com um acento, mas vai ser rigoroso pra ajudar ele entender como constrói uma frase, mas porque o professor entendeu que como ele entende Libras primeiro isso é diferente. (Entrevista, professora Márcia, 2015)

Tal fala, além de validar a importância do aprendizado da Libras e Língua Portuguesa, sugere que aconteça, no contexto da escola, a transversalidade de um saber que, até então, estava vinculado somente à professora especialista da SRM “B” e aos poucos interlocutores existentes na RME-Franca/SP; busca-se, pois, destacar o favorecimento na construção de uma educação inclusiva (Entrevista, professora Márcia, 2015).

[...] [O bilinguismo] visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte. Estudos tem demonstrado que esta abordagem corresponde melhor às necessidades do aluno com surdez, em virtude de respeitar a língua natural e construir um ambiente propício a aprendizagem escolar. (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 7)

Contudo, como consta nos relatos anteriores, são poucas as ações que a professora Márcia consegue concretizar em prol dessa (possível) realidade inclusiva, a qual defende.

A abordagem bilíngue na educação de surdos, inclusive, poderia perpassar o RCEIEF-Franca (2008), que, enquanto prescrição curricular, não remete à possibilidade de aprendizado de Libras no contexto da escola, nem mesmo como língua a ser ministrada nos serviços de apoio; o documento não privilegia outras formas de aquisição do sistema de escrita da Língua Portuguesa, porque esse conhecimento está associado, somente, ao aprendizado fonético, oral:

- *Estabelecendo relações entre o que é falado e o que está escrito [...]*
- *Transpondo para língua escrita o que foi lido ou ouvido.*
- *Produzir e reproduzir textos orais*, observando a ordem cronológica dos fatos e o assunto tratado. (FRANCA, 2008, p. 131, grifo nosso)

Isso não faculta, por exemplo, aos alunos surdos: “expressão corporal; expressão artístico-cultural; dramatização; contextualização de situações vividas; aula-passeio; sessão de filmes” (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010).

Encerrando, dadas as particularidades descritivas a respeito dessa sala, cabem algumas considerações. Tal como ocorreu com a SRM “A”, a SRM “B” era um espaço desarticulado de toda a rotina, pessoal e outros ambientes da escola, ou seja, um espaço “de passagem” dos alunos surdos e com baixa audição. Diante das dificuldades políticas elencadas pela professora Márcia (transporte, pouco tempo dedicado à itinerância, barreiras de comunicação com a família e na escola) interpreta-se que tudo o que ocorre nessa sala pouco atravessa “os muros” das SRM “B” – embora haja esforços da professora em superar esse aspecto. A Língua Portuguesa é o conteúdo primeiro privilegiado para os alunos com baixa audição e as atividades com esses quase nada se diferenciavam daquelas que, possivelmente, fossem executadas em classe comum, além de serem compatíveis com habilidades e competências estabelecidas para a idade/série do RCEIEF-Franca (2008). A Libras era entendida, pela professora Márcia, como um conhecimento poderoso (YOUNG, 2007) para o aluno surdo, enquanto língua (como ferramenta de comunicação e identidade); no entanto, para se efetivar como instrumento favorável, deveria ser ensinada na conjuntura escolar geral.

5.4 Salas de recursos multifuncionais “C”, “D” e “E”: espaços, materiais e sujeitos. E conteúdos?

A professora Luiza era a que possuía maior tempo de experiência de magistério e em atuação no atendimento educacional especializado na RME-Franca/SP. Ela foi uma das primeiras selecionadas em concurso para assumir uma SRM e destacou, em entrevista, a importância das formações que recebeu, advindas da implementação dessa política pública. As professoras Carol e Renata, embora com menos tempo na RME-Franca/SP, também receberam essa formação e as caracterizaram como essenciais para o seu trabalho.

Todas as professoras realizavam atendimento nas SRM para alunos com algum tipo de deficiência intelectual ou TGD. Dedicavam as segundas-feiras para realizar orientação pedagógica nas escolas do entorno, para professores das classes comuns, além de atendimento familiar. Concursadas em regime de 40 horas, também faziam acompanhamento a alunos com deficiência em outras escolas que se encontravam sem o atendimento educacional

especializado, nas SRM da unidade educacional em que atuavam. Ainda, Renata era responsável por duas SRM, atendendo em dias e horários alternados, em salas de escolas diferentes (Quadro 25); e Luiza trabalhava à noite, numa sala de atendimento para adultos com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos (EJA) (Quadro 23).

No cotidiano das SRM observadas, as professoras Luiza (Quadro 24) e Renata (Quadro 26) optaram pelo atendimento individual, que variava de 40 minutos a uma hora, no máximo (Caderno de campo, 2015). Conforme relataram em entrevista, essa era uma opção pessoal: pelo insucesso de experiências anteriores, relatou Renata; e para Luiza, essa escolha buscava privilegiar as necessidades a serem trabalhadas com os alunos.

Quadro 23 – Jornada de trabalho, professora Luiza

HORA / DIA	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
8h às 9h	Atividades sem alunos	Max	--	Max	--
9h às 10h		Messias	--	Messias	--
13h às 14h	Atividades sem alunos	Hugo	Aluno 1 não observado	Hugo	Aluno 1 não observado
14h às 15h		Rita	Aluno 2 não observado	Rita	Aluno 2 não observado
19h às 21h	--	--	EJA	EJA	--

Fontes: Caderno de campo (2015); e confirmação dos dados por entrevista, professora Luiza (2015).

Quadro 24 – Relação dos alunos que frequentavam a SRM “C” e organização dos atendimentos observados

ATENDIMENTO	NOME	IDADE	DEFICIÊNCIA	ANO DE EGRESSO
Individual	Messias	7 anos	TGD (autismo)	2014
	Max	7 anos	TGD (autismo) e Deficiência intelectual	2015
	Rita	5 anos	Deficiência intelectual, TDAH e quadros de epilepsia	2015
	Hugo	7 anos	Deficiência intelectual	2014

Fontes: Caderno de campo (2015); e confirmação dos dados por entrevista, professora Luiza (2015).

Quadro 25 – Jornada de trabalho, professora Renata

HORA / DIA	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
8h às 9h	Atividades sem alunos	Saulo	SRM em outra escola	Saulo	SRM em outra escola
9h às 10h		Paulo		Paulo	
15h às 16h	Atividades sem alunos	Will	SRM em outra escola	Will	SRM em outra escola
16h às 17h		Alice		Alice	

Fontes: Caderno de campo (2015); e confirmação dos dados por entrevista, professora Renata (2015).

Quadro 26 – Relação dos alunos que frequentavam a SRM “E” e organização dos atendimentos observados

ATENDIMENTOS	NOME	IDADE	DEFICIÊNCIA	ANO DE EGRESSO
Individual	Alice	10 anos	Deficiência intelectual (síndrome de Soto)	2012
	Paulo	9 anos	Síndrome de Down	2014
	Will	7 anos	Hidrocefalia	2014
	Saulo	11 anos	Síndrome de Down	2012

Fontes: Caderno de campo (2015); e confirmação dos dados por entrevista, professora Renata (2015).

Em relação ao período de permanência no atendimento da criança com deficiência intelectual ou TGD, a professora Luiza enfatizou a importância de respeitar o tempo da criança, principalmente em situações iniciais de atendimento e avaliação. Para ela:

Por exemplo, criança autista, ele saiu de uma rotina e entrou em outro espaço e vai acontecer realmente dele não querer ficar, se no primeiro atendimento ele fica cinco minutos no outro ele vai ficar quinze ou vinte - de repente ele consegue ficar uma hora no atendimento - aí sim fica o horário determinado, mas nada é imposto, eu não tenho essa filosofia de impor nada. (Entrevista, professora Luiza, 2015)

Já a professora Carol fazia uma distribuição de horário diferenciada, contemplando a maioria dos alunos em atendimento individual e outro grupo em duplas (Quadro 27 e 28).

Quadro 27 – Jornada de trabalho, professora Carol

HORA / DIA	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
8h às 9h	Atividades sem alunos	Luciano	Túlio	Atividades sem alunos	Luciano e Túlio
9h às 10h		Luana	Mônica		Kelly e Luana
10h às 11h		Kelly	Miguel	Reunião Pedagógica	Mônica e Miguel
13h às 14h	Atividades sem alunos	Aluna 1 não observada	Marcos	Marcos	Atividades sem alunos
14h às 15h		Aluna 2 não observada	Atividades sem alunos	Aluna 1 e 2 não observadas	
15h às 16h				Reunião Pedagógica	

Fontes: Caderno de campo (2015); e confirmação dos dados por entrevista, professora Carol (2015).

Quadro 28 – Relação dos alunos que frequentavam a SRM “D” e organização dos atendimentos observados

ATENDIMENTOS		NOME	IDADE	DEFICIÊNCIA	ANO DE EGRESSO
Individual		Marcos	13 anos	TGD (autismo)	2012
Dupla	Individual	Kelly	8 anos	Hidrocefalia e deficiência intelectual	2012
	Individual	Luana	11 anos	Baixa audição	2012
Dupla	Individual	Miguel	5 anos	Síndrome de Down	2014
	Individual	Mônica	5 anos	Síndrome de Down	2015
Dupla	Individual	Luciano	8 anos	Deficiência intelectual	2015
	Individual	Túlio	8 anos	Síndrome de Down	2014

Fontes: Caderno de campo (2015); e confirmação dos dados por entrevista, professora Carol (2015).

A escolha por esse tipo de organização foi assim justificada:

É uma necessidade da criança [...] a recomendação era que a gente fizesse os atendimentos, e geralmente os atendimentos são individuais, mas eu senti que algumas crianças, elas têm características bem próximas e, é interessante, é legal. [...] Assim, eu atendo em dupla e individual. Durante a semana ela tem o atendimento em dupla com outra criança e depois, em outro dia, ela tem o atendimento individual. Então, quando vem ela [criança com deficiência], que o atendimento é individual, eu trabalho uma coisa; diferente daquelas habilidades, daquelas outras habilidades, competências de quanto ela está em dupla. Tem dupla que funciona muito bem junta e eu também ajudo a trabalhar em conjunto, a trabalhar em dupla, porque tem criança que não sabe trabalhar em dupla, que não sabe trabalhar em grupo. E aqui eu ensino: agora é minha vez, agora é a sua vez, agora é a vez do

colega. Então, ensino a ganhar, perder, saber esperar a vez. E eu vi, durante - não foi, assim, de primeira não - foi durante os atendimentos, a necessidade de cada criança, [...] a mesma dificuldade, mas uma ajuda a outra. (Entrevista, professora Carol, 2015)

Note-se que na fala da professora, a justificativa da organização dos atendimentos é condicionada às competências e habilidades de caráter socioafetivo presentes, por exemplo, no “Plano de Metas de Aprendizagem” (FRANCA, 2012), no que se refere à “respeito aos combinados” e “interação aluno-aluno”; por conseguinte, a perspectiva psicológica se sobrepõe a (outras) possíveis tensões sobre abordagens curriculares, como conteúdos, tempos e conteúdos (VARELA, 2002).

Prosseguindo, as três professoras atuavam em SRM do Tipo I, localizadas em instituições públicas municipais – sendo que a professora Renata trabalhava na Escola 1 e a professora Carol na Escola 2, já enunciadas em item anterior deste capítulo. Todas relataram, em entrevista, terem recebido os materiais correspondentes para SRM Tipo I, como mesas circulares, computador, armários, além de grande acervo de jogos, livros e materiais pedagógicos, e descreveram que os espaços físicos eram satisfatórios para as necessidades do atendimento educacional especializado; eram cômodos amplos, arejados, com acessibilidade física e estavam próximos à biblioteca, pátio e outras salas de aulas (Caderno de campo, 2015).

A respeito dos atendimentos, as professoras apontaram como dificuldade mais expressiva a falta de assiduidade dos alunos nos atendimentos das SRM, fato ocasionado, na maioria das vezes, pela ausência de envolvimento dos familiares. Também pontuaram – tanto em entrevista como em conversas informais – que os encaminhamentos realizados, a partir das necessidades dos alunos para atendimentos na área da saúde (fonoaudiologia, psicologia e terapia ocupacional) pouco se concretizavam na conjuntura política do município, fazendo os alunos e suas famílias dependerem de ajustes institucionais que perduravam por meses, à espera desse tipo de atendimento clínico. Ressalte-se, também, que este foi um problema contextualizado no PPP das Escolas 1 e 2, corroborando com a realidade local observada.

Elas afirmaram, também por meio de entrevista, que a principal referência do trabalho desenvolvido advinha de suas experiências em trajetórias profissionais, sempre na educação básica; e do material do MEC (BRASIL, 2010a), que compunha descrições a respeito do atendimento educacional especializado, nas SRM. As enunciações “eliminar barreiras” e

“auxiliar na inclusão” foram declarações das professoras coerentes à educação dos alunos com deficiência intelectual, conforme estabelecido na legislação nacional (BRASIL, 2008, 2009a, 2011):

A função do professor do AEE consiste em propor atividades que permitam eliminar barreiras na aprendizagem e otimizar a aprendizagem dos alunos e sua inclusão no ensino regular. Essa ação, certamente, terá uma repercussão positiva no desempenho do aluno na sala de aula comum. (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010, p. 16)

Organizar recursos educacionais que possibilitassem o cumprimento desse objetivo era um desafio, principalmente, a respeito de sujeitos que estão permeados por uma pedagogia da negação (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010); ou seja, diante das dificuldades intelectuais que se apresentam, tende-se – muito mais facilmente – a dizer o que o aluno não é capaz de fazer do que expor suas potencialidades e capacidades. As três professoras das SRM, durante entrevista, reconheceram esses entraves e procuravam enfrentá-los no seu dia a dia, subsidiadas pelo referencial que empregavam, no sentido de perceber, constantemente, os avanços dos alunos, igualmente evidenciando-os para o professor da classe comum e sua família.

A esse respeito, a fala da professora Luiza foi importante: “Essa fala de patologizar, de olhar para a criança e pensar assim: “Ele não vai aprender, ele não sabe”. Eu não tenho isso! Porque a gente peca com essa parte, do pré-julgamento, o conceito antecipado que a gente faz sem conhecer a criança” (Entrevista, professora Luiza, 2015).

Estabelecer uma sensibilização tanto com a família como com os demais profissionais escolares, dentre eles o professor da classe comum, foi um aspecto essencial pontuado, com vistas a uma mudança também comportamental, favorecendo a educação inclusiva; segundo relatos das professoras:

[...] de modo geral, faço orientação às vezes, para os inspetores, para as merendeiras de como agir com aquela criança, qual que é a melhor maneira [...] o ambiente todo deve saber agir para garantir a inclusão desse aluno, priorizando as suas capacidades, o que ele faz, não o contrário. (Entrevista, professora Carol, 2015)

[...] aquele tem dificuldade motora, mas não precisa colocar a comida para ele, porque ele tem a capacidade de colocar sozinho, mas um pouco mais lento que os outros [...] eu não digo: “Ele não consegue isso”. Digo: “Ele

ainda não faz isso sozinho, mas faz isso”. (Entrevista, professora Renata, 2015)

Para os fracassos e dificuldades que surgirem, conte com a equipe gestora e com este atendimento [orientação da professora da SRM] quando necessitar. Para a família conte os sucessos, porque dos fracassos ela já sabe. Qualquer avanço que a criança tiver, será motivo de alegria para os pais. Falar das dificuldades da criança perto dela faz com que tenha um conceito negativo de si mesma, tenha atenção para que isso não aconteça. (Relatório de devolutiva, para professora da classe comum, produzido pela professora Luiza, 2015)

A respeito dos objetivos e das ações previstas para serem executadas, com os alunos, no cotidiano da SRM, a avaliação da aprendizagem foi tida como o instrumento essencial para conhecer as necessidades individuais de cada um. Tal instrumento era progressivo e contínuo, com duração de até três meses, com articulações entre família e escola, movidas pelas professoras especializadas, privilegiando a descrição de itens previstos no “Plano de Metas de Aprendizagem” (FRANCA, 2012): “linguagem oral e escrita”, “raciocínio lógico”, “psicomotor” e “sócio afetivo”. Esses, em conformidade com o estabelecido para ser executado no contexto das SRM para alunos com deficiência intelectual, atendendo ao referencial nacional: “[...] poderá ser avaliado em função dos aspectos motores, do desenvolvimento a expressão oral e escrita, do raciocínio lógico e matemático, do funcionamento cognitivo, da afetividade e da relação que o aluno estabelece com o saber” (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010, p. 10).

A criação do vínculo professora da SRM e alunos em atendimento, nesse momento, era essencial, tanto para quem vai conviver com a criança no espaço escolar como para o próprio aluno. No relato da professora Luiza, ela descreveu a construção de relação com uma aluna:

Mas com a Rita - uma criança muito tímida, muito introvertida - eu tive muita dificuldade de [...] além da dificuldade, eu tive que perceber que eu tinha que conquistar ela, eu tinha que ter afetividade e tinha que ganhar a confiança dela, para eu ter resultado com ela. Então, os meus primeiros atendimentos foram esses: era brincar com ela, oferecer para ela a minha caixa de badulaque, que é uma caixa que eu coloco um bocado de coisa, aquilo que criança gosta de mexer. E devagarzinho eu fui construindo uma relação com ela. (Entrevista, professora Luiza, 2015)

O aspecto de afetividade (comportamento e interação) era tido como um mecanismo não apenas de relacionamento entre profissional e aluna a ser desenvolvido, mas, também, como uma dificuldade a ser superada para possibilitar novas experiências nos espaços sociais e livre expressão verbal e social (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010), como descrito em relatório: “A aluna foi encaminhada para atendimento no início do ano letivo sob justificativa de atraso na aquisição da fala, conduta inquieta e dificuldade de aprendizagem” (Plano de atendimento, professora Luiza, 2015). Ainda sobre esse aspecto, prosseguindo com as impressões da professora: “A interação com ela [Rita] não vai ser só aqui, ela vai interagir mais na sala de aula [comum], na família [...] você percebe que é uma característica da criança, que acompanha a deficiência e impede ela de avançar” (Entrevista, professora Luiza, 2015).

Logo, foi, por essa aproximação, que consegui aferir a necessidade pedagógica da criança; a saber:

Quando eu estava fazendo a avaliação dela, eu percebi que ela não tinha nenhum conceito. Então, como que a criança vai se alfabetizar se ela não tem nenhum conceito formado? É uma criança que está na educação infantil, mas ela precisa disso – então, é a partir daí. A preocupação com o nome dela estava em segundo plano. Para que ela ia aprender o nome dela naquele momento? [...] Deixa a professora trabalhar com o nome. A minha prioridade no momento é que ela tenha os conceitos, porque isso vai ajudar. E eu percebi que quando eu comecei a trabalhar esses conceitos com ela, o salto que ela deu foi enorme [...] Agora ela está falando! Antecipando minha fala [...]. (Entrevista, professora Luiza, 2015)

Nesse sentido, prevaleceu-se no atendimento educacional especializado, além do desenvolvimento do aspecto “sócio afetivo” (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010; FRANCA, 2012), atividades que contribuíssem para a ampliação do repertório conceitual da criança, impulsionando a expressão verbal, que se enquadra no item “linguagem oral e escrita” (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010; FRANCA, 2008). As atividades observadas, para atingir esse objetivo foram: quebra-cabeça sobre ciclo da vida (galinha, borboleta, sapo e humano), jogos de faz de conta com a professora (cuidar de bebê, fazer comidinha, ir ao mercado, passear de carro), contação de história com representação em desenho, caixa numérica (que continha objetos diversos para representar cada valor), jenga e blocos de montar (formatos, cores e tamanhos diversos).

Todas essas atividades convergiam com a necessidade de ampliar sua possibilidade de evocação e representação, bem como de interiorização dos significados da natureza, dificuldade também comumente relacionada à deficiência intelectual (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010). Ao mesmo tempo, por ser esta uma criança de seis anos, que estava na educação infantil, as ações também se mostravam apropriadas à etapa escolar, uma vez que jogos e brincadeiras conferem estratégias essenciais na apropriação de significados e valorização da infância (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010; ANTUNES, 2008); além de ter aproximação com a perspectiva sócio interacionista, no que tange a favorecer o desenvolvimento mental do sujeito em aprendizagem (CENCI; DAMIANI, 2013).

Quanto a esses aspectos, a professora Luiza ainda estabeleceu, no plano de atendimento da aluna Rita, uma série de orientações para a professora da classe comum, a serem executadas para favorecimento da aprendizagem da aluna, tendo em vista as singularidades comportamentais e cognitivas já elencadas. São enunciados que se aproximam das definições de adaptações não significativas (GONZÁLEZ MANJÓN, 1995; SEBASTIAN HEREDERO, 2010) e de adequação (FONSECA, 2011; CAPELLINI, 2014), pois estabelecem mudanças de espaço, tempo e relação do professor da classe comum, sem inferir no conteúdo provisionado (Quadro 29).

Quadro 29 – Exemplo de adaptações e ações provisionadas para necessidades individuais de aluna com deficiência intelectual

(continua)

ADAPTAÇÕES NÃO SIGNIFICATIVAS	AÇÕES – RELATÓRIO DE ATENDIMENTO DA SRM “C” PARA CLASSE COMUM – ALUNA RITA
Sócio afetiva	“Incentive e elogie seus esforços sempre que possível, pois as atividades de empatia encontram-se na base da inclusão” (p. 2).
Espacial	“Rita tem dificuldade em permanecer sentada por longo tempo, dentro do possível, permita que movimente. Por exemplo, guardar coisas, buscar materiais, recolher atividades, ir ao banheiro, guardar coisas, ser ajudante do dia; Recomenda-se, de preferência, perto do professor, afastando-a de portas e janelas, evitando a distração com outros estímulos” (p. 3).
Psicomotor	“Evitar várias atividades numa mesma folha. O correto seria uma. A criança necessita de melhor visualização e espaço para resolução. Recomenda-se fonte grande e sentido da folha em paisagem” (p. 3).

(conclusão)

ADAPTAÇÕES NÃO SIGNIFICATIVAS	AÇÕES – RELATÓRIO DE ATENDIMENTO DA SRM “C” PARA CLASSE COMUM – ALUNA RITA
Funcionamento cognitivo	<p>“Utilizar imagens associadas às palavras para ajudar a memorização; Oferecer modelos para as atividades que deseja sistematizar; Usar consignas curtas e pedir para a aluna repetir e, ainda que não fale, ouvir aumentará seu nível de compreensão [de Rita]; Atente-se para não falar de costas, certificando-se que está mantendo contato visual; se houver distração, traga-a para a situação de aprendizagem” (p. 3-4).</p>
Temporal	<p>“Comunicar antecipadamente quando for passar uma atividade, ou seja, preparar com antecedência a criança para as novas situações; Evite atividades que demandam muito tempo para realização, Tarefas curtas, mantendo o mesmo objetivo, trazem melhores resultados” (p. 4).</p>

Fontes: Plano de atendimento, professora Luiza (2015).

Todos esses descritivos de orientação para a professora da classe comum da aluna Rita se deram nas atividades observadas pela pesquisadora, enunciadas anteriormente. Destaca-se, no entanto, que, pelo atendimento na SRM “C” ser individualizado, os aspectos espaciais nem sempre eram realizados. No contexto da SRM “C”, embora houvesse dificuldade de ponderar os conteúdos que estavam sendo trabalhados com cada proposta; valoriza-se a execução dessas alterações, pois podem favorecer o aprendizado não somente da aluna Rita, mas de outros alunos com dificuldades de aprendizagem, por exemplo. Nessa tabulação, o que impera são mudanças no modo de expor os conteúdos: repetir o enunciado, mostrar um modelo, privilegiar tempos diferentes de execução, utilizar espaços específicos para diminuir a distração, promover contato visual, etc. Cada uma dessas atitudes, por parte do professor, é realizada porque se respeitam as diferenças que compõem a característica de aprendizado da aluna; tais são reconhecidas e promovidas em nome do acesso ao currículo; são adaptações que não negligenciam o conteúdo, se dirigidas com o referencial da inclusão escolar.

Contudo, retomando as atividades na SRM “C”, por mais que o trabalho com priorização de situações lúdicas fosse coerente com o currículo prescrito pela RCEIEF-Franca (2008) da idade/série da aluna, cabe questionar por que, em cada atividade, jogo ou brincadeira não se encontravam definidos e justificados os próprios conceitos desenvolvidos e as relações com o conhecimento proposto. Mas, por que as histórias selecionadas, por exemplo, envolviam somente animais? Pressupõe-se que os clássicos infantis seriam de

responsabilidade das atividades na classe comum? Ou seriam escolhas de experiências pessoais? Não se reconhece, por exemplo, que, ao trabalhar conceitos na exploração dos materiais presentes na caixa numérica, não se estaria desenvolvendo, também, os conhecimentos matemáticos de numerais?

Em meio às observações e conversas informais, notou-se que a professora Luiza reconhece (positivamente) a presença desses conteúdos e que algumas escolhas de recursos estariam pontuadas pela sua experiência profissional e pessoal. Contudo, percebeu-se, ainda, que esses conteúdos se encontram implícitos e os aspectos comportamentais dos alunos são priorizados para pensar nas atividades e, por conseguinte, objetivando a execução de alguma adaptação. Dito de outra forma: ao estabelecer que, em determinado dia, fosse trabalhada uma história ou um jogo, o intuito primeiro seria auxiliar a aluna nos aspectos de memorização, atenção e concentração, com a professora priorizando esse direcionamento e solicitando à criança verbalização, contato visual, repetição de consignas, entre outras atitudes.

Essa interpretação não objetiva negar a importância das ações enunciadas, pois estão, fundamentalmente, relacionadas às singularidades da aluna, provisionando a possibilidade de acessar o currículo na classe comum, via mudanças de comportamento, de espaço e de tempo movidas pela professora. Alhures de alguns dos pressupostos da crítica curricular (YOUNG, 2007), porém, questiona-se a execução de um trabalho que se concentra, tão somente, nas alterações de métodos, secundarizando os conhecimentos igualmente produzidos na execução dos mesmos, em uma cultura escolar especializada (SILVA, F., 2003, 2011) e com aproximação primeira à psicologia do que aos saberes.

Paradoxalmente, a mesma professora, para o aluno Hugo, além de provisionar adaptações bem semelhantes àsquelas de Rita, após o procedimento de avaliação, também estruturou competências e habilidades estritamente relacionadas ao estabelecido no RCEIEF-Franca (2008) para a idade/série do aluno (Quadro 30).

Quadro 30 – Correspondência curricular: RCEIEF-Franca (2008) e plano da SRM “C” para aluno Hugo

ALUNO HUGO – 7 ANOS – 1º ANO			
	RCEIEF-FRANCA (2008) – HABILIDADES DO 1º ANO	OBJETIVOS DA SRM “C” (2015)	RECURSOS
Linguagem oral e escrita	“Expressar oralmente a compreensão da mensagem da qual é destinatário” (p. 130).	• Ampliar a oralidade utilizando-a como instrumento para comunicar seus desejos e vontades.	Jogos pedagógicos no computador, músicas, vídeos, alfabeto móvel, cartões com imagens, blocos lógicos, caixas com números, histórias, desenhos com diferentes materiais, jogo da memória, quebra-cabeça, associação de imagens, recorte, pintura e modelagem.
	“Conhecer e compreender gradativamente o funcionamento do sistema de escrita alfabética; Ler e escrever gradativamente de forma convencional” (p. 131).	• Ampliar a capacidade de memorização, de leitura e de escrita; • Melhorar a escrita e leitura.	
Raciocínio lógico	“Conceituar e comparar semelhanças, diferenças e propriedades dos objetos e pessoas” (p.129).	• Significar e nomear objetos e compreender conceitos.	
	“Identificar os diferentes usos do número nas práticas sociais” (p. 131).	• Entender e associar as funções da Matemática ao cotidiano.	
Sócio afetivo	“Conhecer as regras e suas implicações em jogos e brincadeiras” (p. 132).	• Entender e aceitar regras e limites.	

Fonte: Plano de atendimento, professora Luiza (2015); Franca (2008).

No caso de Hugo, objetivos envolvendo conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática eram muito mais perceptíveis, junto ao aspecto sócio afetivo, contido no documento municipal; e para atingir o estabelecido no Quadro 30, segundo informações de conversas informais em meio às observações *in loco*, a professora Luiza afirmou priorizar estratégias lúdicas, com jogos e brincadeiras. Por exemplo, jenga foi um recurso indicado, mais de uma vez, nos atendimentos realizados, na pretensão de que o aluno soubesse esperar sua vez de executar a ação do jogo e, assim, compreendesse que a regra e a proposta final era evitar que a torre caísse ao retirar as peças, e não o contrário, visto que o aluno achava divertido derrubar a torre indiscriminadamente; com a caixa numérica, a professora pretendia que o aluno contasse os objetos, com o intuito de organizá-los, então, para cada objeto, solicitava que os nomeasse, dissesse propriedades físicas e a letra do alfabeto que iniciava cada nome. Na sequência, eis a descrição dessa atividade:

Professora tira os objetos das caixas enumeradas do um ao cinco em cima da mesa.
 Que número é esse que está na caixa? – professora Luiza.
 Um – Hugo, responde.
 O que tem aqui em cima da mesa, que só tem uma unidade? – pergunta a professora Luiza.
 Peixe – respondeu Hugo rapidamente.
 Que cor ele é? – professora Luiza.
 Vermelho – Hugo responde e faz cara de dúvida.
 Isso. Vamos achar a letra dele no alfabeto? [colado sobre a mesa há o alfabeto]
 Hugo recita o alfabeto, apontando as letras, até chegar na letra “P” e para. Segundo a professora Luiza, conversando comigo no meio do atendimento, Hugo reconhece as letras pelo som. Sabe escrever o nome e está na fase da escrita “silábico com valor”.
 Você sabe cantar a música dele [peixe]? – professora Luiza.
 Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar [...] – Hugo e professora Luiza cantam a música conjuntamente.
 Que número é esse? – professora Luiza.
 Três – responde Hugo.
 Aluno se confunde, pois na verdade é o número seis.
 Professora conta junto com Hugo quantos palitos verdes tem. Ele corrige e diz seis.
 Onde a gente usa palito? – pergunta professora Luiza.
 Hugo faz um gesto de lamber.
 Mas, o que é isso? – a professora pergunta.
 Sorvete [...] (Caderno de campo, 2015)

Pelo relato, não apenas os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática estão presentes (de modo mais nítido), como se mesclam, conforme a clareza da professora Luiza ao conduzi-los: demonstrando conhecimento em torno do estágio de escrita do aluno, bem como quanto ao que deve ser trabalhado para ocorrer avanços. Ainda, assim, ressalta-se que essas ponderações não estavam previstas em forma de registro, com uma sistematização contínua – somente no documento de avaliação inicial do aluno e no plano de atendimento semestral, de onde se extraiu as informações do Quadro 30.

Desbravando mais exemplos e trazendo mais questionamentos sobre o trabalho da SRM, sempre movido pela necessidade individual dos alunos, observaram-se práticas com o uso de recursos da tecnologia assistiva. Empregados pela professora Carol, buscavam resolver dificuldades a respeito da participação do aluno na classe comum, em suporte à produção escrita e, principalmente, à ampliação de habilidades de comunicação (Entrevista, professora Carol, 2015; SARTORETTO; BERSCH, 2010).

O aluno Marcos apresentava comportamento típico do espectro autista como ecolalia (repetição de palavras, nem sempre com correspondência de significado) e difícil contato visual. O CAA com vocalizador, então, foi a opção encontrada para que ele pudesse avançar, principalmente, a respeito da comunicação – já que o aluno tinha domínio da Língua Portuguesa, na modalidade escrita. A professora assim esclarece:

[...] os estudantes autistas [...] Eu tenho, aqui na escola [Marcos] e em outra escola que eu faço assessoria, tem outra criança também. Então, a maior dificuldade é a comunicação, e essas crianças não tem a fala, então eu utilizo o vocalizador, as pranchas de comunicação, eu faço as pranchas no computador, utilizando às vezes o *software Boardmaker* e às vezes não. Às vezes eu utilizo até figuras da internet, faço cartões de comunicação com figuras, de revistas da internet, ou do software mesmo. E [...] aí utilizo, faço as pranchas de comunicação, utilizo as pranchas impressas, as pranchas no computador e agora a gente está utilizando o vocalizador. (Entrevista, professora Carol, 2015)

“Comunicação envolve diálogo, relação com pessoas” (Relato de observação, professora Carol, 2015). Com esse pensamento, a professora Carol, para a classe comum que Marcos frequentava, explicou suas características e a necessidade de se comunicar para se desenvolver e poder participar do cotidiano da sala de aula (ir ao banheiro, merenda; entender a rotina; perguntar; expressar sentimentos). Àqueles mais próximos de Marcos, que, mesmo sem uma comunicação comum anteriormente, se propuseram a ajudar, logo se candidatando a serem as “vozes” que Marcos começaria a ouvir, apertando os símbolos no vocalizador, com o intuito de solicitar algo, ao cumprimentar, etc. A voz de sua monitora estava igualmente presente; registre-se o quanto ela, aliás, concentra um papel importante nos avanços do aluno, além de ser uma profissional ativa em parceria com a professora Carol (Entrevista, professora Carol, 2015).

“Isso foi passo de formiguinha”, a professora Carol relata em entrevista, referindo-se, emocionada, aos avanços de seu aluno, que, com continuidade da atividade de CAA e envolvimento da turma em que estava incluído, da professora da classe comum e dos funcionários, passaram a perceber que Marcos, em alguns momentos, não deseja usar a prancha, mas, sim, dizer palavras pontuais que permitiam o entendimento, a comunicação de forma autônoma e consciente.

Esse trabalho iniciou-se durante o primeiro ano de Marcos na referida escola. A professora Carol lembra que, inicialmente, houve a aprendizagem do uso desse instrumento,

para impulsionar a interação e comunicação de Marcos: “[...] então eu vou instrumentalizar essas crianças primeiro aqui na sala de recursos [pranchas de comunicação, vocalizador], eu vou ensinar a usar essa tecnologia, eu vou ensinar a usar esse recurso. É o computador, vou ensinar a ligar, desligar, guardar, a colocar o *software*, o CD, como que coloca [...]” (Entrevista, professora Carol, 2015). Os avanços comunicativos começaram a ocorrer em 2013.

Ao longo das observações dos atendimentos, foi possível notar a autonomia de Marcos, no uso da prancha de comunicação vocalizada, trocando as imagens que sinalizam as ações, de acordo com seu objetivo de comunicação: por exemplo, como dizer a palavra “feliz”, enquanto jogava lince¹¹¹ com a professora.

Já no contexto da classe comum, a possibilidade de Marcos expressar “incômodos comportamentais” e até dúvidas sobre os conteúdos foi um salto qualitativo importante na viabilização do direito à educação, pontuado em conversas com a professora Carol. Nesse sentido, ela exemplifica um plano de aula da classe comum que realizou em parceria com a professora da classe de Marcos, a respeito do conteúdo de ciências (Quadro 31).

Quadro 31 – Plano de aula, classe comum, com aluno Marcos

(continua)

<p>CONTEÚDO: Ciências “O corpo humano (esqueleto)” – 4º ano</p> <p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar planos de aula contemplando os objetivos de forma dinâmica e com meios que atinjam a turma toda; • Que o Marcos se expresse via pranchas de comunicação, podendo participar da aula e expor o que aprendeu sobre o conteúdo; • Montar um esqueleto humano com quebra-cabeças; • Trabalhar o conteúdo por meio do jogo da memória; • Dar acesso ao conteúdo de textos pela Tecnologia Assistiva como a ferramenta “simbolar” e atividades realizadas com o <i>software Boardmaker</i>. <p>PROCEDIMENTOS:</p> <p>a. Chuva de ideias:</p> <p>Na aula que antecederá a esta, a professora irá pedir para os/as alunos/as fazerem uma pesquisa em casa, em forma de curiosidade: “Quem tem mais ossos: um adulto ou um bebê?”; Retomada da pesquisa com os/as alunos/as e levantamento de conhecimentos prévios; Questionamento a partir da vivência dos alunos:</p>
--

¹¹¹ Jogo de associação de imagens com palavras, em que ganha quem completar a cartela mais rapidamente.

(conclusão)

- O que vocês gostam de fazer? Vocês andam de bicicleta?
- Jogam bola? Pulam corda? O que mais?
- E por que vocês acham que podemos fazer tudo isso?

Depois da conversa, a professora explica o porquê nós podemos fazer isso: devido ao nosso esqueleto, que dá sustentação ao nosso corpo.

Observação: Em todos os momentos, Marcos utilizará a prancha de comunicação para poder se expressar, perguntar, dizer se gostou ou não, se entendeu ou não, se quer que a professora explique novamente, enfim, que possa participar o tempo todo da aula.

a. Vídeo “BubbleGuppies”:

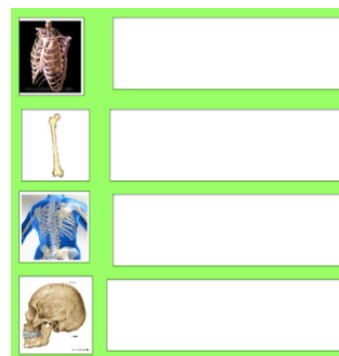
A professora irá passar um vídeo, no projetor, de um desenho animado, onde os personagens brincam, cantam e fazem explicações sobre o esqueleto de humanos e de animais.

b. Leitura do texto “Ser humano e saúde”:

Os/as alunos/as terão o texto impresso e o Marcos no *notebook*. O texto foi feito com a ferramenta “simbolar” e tem a leitura gravada com a voz de uma colega do grupo.

c. Vídeo: “O esqueleto humano”:

Os/as alunos/as assistirão a um pequeno documentário, que fala sobre as partes do esqueleto humano, o nome dos ossos e suas funções, de maneira bem didática. E, para reforçar o que eles/as viram, depois do filme, tem as teclas, que foram feitas com o software Boardmaker, onde a professora ou outro/a aluno/a irá clicar em cima da mesma com o mouse para ouvirem o nome e a função de cada parte, como crânio, costelas, fêmur, ossos das pernas etc.



d. Boneco do esqueleto humano:

A escola tem um boneco que representa, de maneira bem próxima ao real, o esqueleto humano. Os/as alunos/as irão conhecer e poderão tocar os ossos, segurar e desmontar ações.

e. Atividade de fixação:

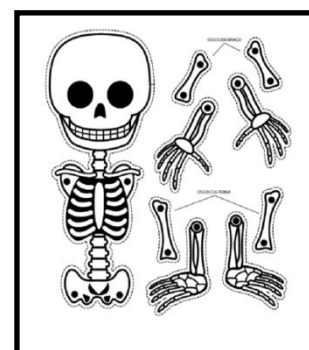
A atividade é feita em uma folha impressa, contendo as figuras do crânio, das costelas, da coluna vertebral e do fêmur. Os/as alunos/as terão que escrever o nome dessas partes do corpo e um pouco sobre suas funções. O Marcos terá a mesma atividade, mas no *notebook*, feita com o *software Boardmaker*, onde terá que arrastar e relacionar as palavras às imagens.

f. Jogo da memória:

Com as mesmas figuras que aparecem no filme e na atividade, foi montado um jogo da memória. Ele será impresso, em forma de cartões e os alunos jogarão em duplas, inclusive o Marcos.

g. Montar um esqueleto:

Será entregue uma folha contendo todas as partes do esqueleto humano. Os alunos terão que recortar e montar, usando barbante ou lã para unir os ossos.



Esse plano de aula, organizado, em conjunto, pela professora Carol da SRM “D” e a professora da classe comum do aluno Marcos, exemplifica uma proposta de transversalidade, em que, para favorecer a comunicação e a participação integral do referido aluno nas atividades a respeito do conteúdo de ciências sobre o corpo humano, se produziram recursos por meio do uso de tecnologia assistiva. Contudo, frequentemente, como enunciado no PPP da Escola 2, a professora Carol atua como uma gestora, auxiliando, mediando e colaborando com todos os profissionais da escola. Em meio aos atendimentos, é comum haver solicitações de professores e funcionários para agendamento de horários, para auxílio em planejamentos ou na solução de problemas iminentes.

A habilidade do aluno em manusear o instrumento foi valorizada, em substituição à escrita convencional – lápis, papel e cursiva –, o que não excluiu a possibilidade de comunicação, questionamento e expressão dos conhecimentos apreendidos. Foi, desse modo, uma adaptação não significativa (GONZÁLEZ MANJÓN, 1995; SEBASTIAN HEREDERO, 2001) ou adequação (FONSECA, 2011; CAPELLINI, 2014), pois não houve alteração do conteúdo: “Trabalhar os mesmos assuntos e oferecer a criança os mesmos materiais para estudo, o que vai diferenciar é a forma de abordagem inicial e o direcionamento das atividades” (Plano de atendimento, professora Carol, 2015).

O trabalho na SRM “D” privilegiou o uso de recursos entendidos como acessíveis, consonante a perspectiva empregada no atual referencial para o atendimento educacional especializado:

[...] seleção, confecção e indicação de recursos pedagógicos acessíveis que deem condições aos alunos de participarem ativamente de todas as estratégias de ensino oferecidas pela escola, eliminando as barreiras de qualquer natureza, que dificultem ou impeçam a aprendizagem. (SARTORETTO; BERSCH, 2010, p. 7)

E, inspirada pelos avanços concretos do referido aluno, a partir do seu trabalho, a professora Carol, ao ser questionada sobre a existência de um currículo especializado para alunos com deficiência, TGD e AH/SD, declara:

Para os alunos com deficiência não se pode ter um currículo minimalista, por causa da deficiência, da dificuldade dele. A gente tem que dar um *currículo “mais”*: *mais tempo na sala de recursos, mais música, mais interação, mais*

jogos, mais computadores, mais tudo que ele goste, que ele precisa para continuar se desenvolvendo, mais tudo que ajuda ele. (Entrevista, professora Carol, 2015, grifo nosso)

Essa definição descrita pela professora Carol, lembrando que é a mesma profissional que auxiliou a construir o PPP da Escola 2, de maneira mais inclusiva, aproxima-se da definição de Sebastian Heredero (2010, p. 220), ao manifestar o que é um currículo para crianças com deficiência: “Não é um novo currículo, mas sim um currículo dinâmico, alterável passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos”. Ao mesmo tempo, em sua fala, aparecem como essenciais para o currículo dos alunos público-alvo da educação especial aspectos físicos e materiais, como música, jogos, computador, enfatizando o método em detrimento da reflexão sobre o currículo. Tais questões podem ser interpretadas positivamente, no que se refere aos benefícios do acesso; contudo, sem provisionar uma seleção de conteúdos trabalhados, o reducionismo em meio a algumas adaptações pode emergir, afinal... É qualquer música válida? É qualquer jogo do computador adequado? Se pautar essas escolhas no que o aluno gosta, se intrínseco a uma deficiência, não se estaria omitindo direitos em decorrência de suas supostas (in)capacidades?

Nesse sentido, a professora Carol, ao ser perguntada sobre quais conteúdos estavam imersos nesses recursos, responde enunciando, também em conformidade com o PPP da Escola 2, a necessidade de conhecer o RCEIEF-Franca (2008), dando destaque para algumas habilidades, que compreende como indispensáveis a qualquer indivíduo:

Temos o REC [mesmo que RCEIEF-Franca], [...] através dele o professor tem um norte para planejar suas atividades [...] Acredito que o que não pode ser negado a nenhuma criança é o reconhecimento e a escrita do nome, das letras do alfabeto, a leitura e a escrita de textos, a alfabetização em geral. O desenvolvimento do raciocínio lógico, das quatro operações e da interpretação de textos e de situações problema, ou seja, não pode ser negado aquilo que é básico, essencial para qualquer cidadão poder conviver em uma sociedade letrada. (Entrevista, professora Carol, 2015)

Em concordância (e avançando) com esses apontamentos, foi observada a execução de um planejamento com o aluno Paulo da SRM “E”, que está justificado em meio às características individuais e de sua deficiência. Contudo, no mesmo demonstra-se ter ocorrido

uma adaptação de conteúdo¹¹², estabelecendo objetivos com teor reducionista. O Quadro 32 se propôs a sistematizar essa afirmação, partindo da observação da pesquisadora e do plano de atendimento do referido aluno.

Quadro 32 – Correspondência curricular: RCEIEF-Franca (2008) e plano de SRM “E”, com aluno Paulo

(continua)

ALUNO PAULO – 9 ANOS – 2º ANO			
RCEFEI-FRANCA (2008) – 2º ANO	RCEFEI-FRANCA (2008) – EDUCAÇÃO INFANTIL	OBJETIVOS DO PLANO DE AEE (2015)	RECURSOS NA SRM “E”
“Conhecer e compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética; Ler e escrever de forma convencional” (p. 131).	“Reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano” (p. 119). “Propor situações lúdicas de jogos (bingos, dominós, jogo da velha) em que o aluno manuseie o alfabeto com os diferentes tipos de letra” (p. 120).	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever o primeiro nome; • Reconhecer e nomear as letras do alfabeto. 	Alfabeto móvel, alfabeto de figuras, jogo da memória de letras, palavras e figuras, lince.
“Conceituação do número natural, englobando quantidade, sequência numérica, classificação, ordenação e seriação e sua função” (p. 142).	“Realiza correspondência numérica termo a termo; Reconhecimento da sequência numérica” (p. 125).	<ul style="list-style-type: none"> • Quantificar até o número 10. 	Jogo da memória com números, formas e cores.
“Identificação e representação de semelhanças e diferenças entre as formas geométricas” (p. 142).	“Reconhecimento das formas geométricas nos diferentes contextos” (p. 125).	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e nomear formas geométricas. 	

Fontes: Plano de atendimento, professora Renata (2015); Franca (2008).

¹¹² “[...] à priorização de áreas ou unidades de conteúdos que garantam funcionalidade e que sejam essenciais e instrumentais para as aprendizagens posteriores. Ex.: habilidades de leitura e escrita, cálculos etc.; à priorização de objetivos que enfatizam capacidades e habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade do aluno. Ex.: desenvolvimento de habilidades sociais, de trabalho em equipe, de persistência na tarefa, etc.” (BRASIL, 1999a, p. 34).

(conclusão)

ALUNO PAULO – 9 ANOS – 2º ANO			
RCEFEI-FRANCA (2008) – 2º ANO	RCEFEI-FRANCA (2008) – EDUCAÇÃO INFANTIL	OBJETIVOS DO PLANO DE AEE (2015)	RECURSOS NA SRM “E”
“Conhecimento dos limites e potencialidades do seu corpo; Compreensão de lateralidade, tempo e espaço” (p. 152).	“Locomoção e deslocamento (caminha, salta, roda, pula com equilíbrio); Independência na manipulação de objetos e materiais (tesoura, pincel, tinta); Aprimoramento da coordenação motora refinada.” (p. 126).	<ul style="list-style-type: none"> • Controle corporal (locomoção, deslocamento e manipulação de materiais). 	Músicas e execução da rotina sozinho.

Analisando o quadro, observa-se que os conhecimentos previstos prevalecem – ler e escrever, formas geométricas, consciência corporal –, mas os desafios propostos (ou seja, as habilidades e competências) foram minimizados em correspondência com a série regular frequentada pelo aluno, como já verificado. Na continuidade, encontra-se um relato de observação, expondo o modo de trabalho da professora:

Com autonomia, o aluno Paulo pega o lanche – pão com salsicha e o copo de suco – come lentamente e vai ao banheiro. Ele solicita ajuda somente no momento de subir a bermuda. [...] As auxiliares de limpeza veem o aluno comendo e, comentam alegres, como Paulo está bem, fazendo as coisas sozinho [...] Na sala a professora Renata diz a rotina da sala de recursos para o dia:

– Vamos fazer atividade com as letras do alfabeto, e se terminarmos, depois de guardar, vamos para a atividade com música no computador.

Paulo se alegra com a possibilidade de usar o computador ao final. Com as letras grandes em EVA, Paulo é solicitado para que escreva seu nome. Faz com êxito. De modo aleatório, a professora aponta outras letras e pede para que Paulo as nomeie. Também faz com êxito.

– No início, ele nomeava as letras, somente na ordem do alfabeto. Agora ele reconhece as letras aleatoriamente, porque avançou. A professora da sala regular, a monitora e eu focamos na alfabetização – diz a professora para mim, enquanto observo a atividade realizada.

Guarda o alfabeto. Pega o jogo de imagens com animais. Com essa atividade a professora diz que quer aumentar o vocabulário do aluno e realizar treino da linguagem oral, porque ele tem dificuldade na fala de alguns fonemas – segundo me relata a professora ao fim do atendimento. [...] Paulo identifica todas as imagens e sabe seus nomes – inclusive, os imita gestualmente e espontaneamente.

Ainda, ao final, no computador, cantando músicas do conjunto “Galinha pintadinha”, a professora informa que utiliza a música como meio de favorecer a oralidade e comunicação desse aluno. (Caderno de campo, 2015)

Embora a professora enfatize os avanços do aluno a respeito de sua autonomia e linguagem, em comparação a ele mesmo, o que evidencia um respeito às diferenças, questiona-se, por exemplo, por que não foram selecionadas outras músicas, sem um teor infantilizado do conjunto “Galinha pintadinha”, para um aluno de nove anos. Posteriormente, essa opção foi justificada por envolver a preferência do aluno – trazendo à tona os mesmos questionamentos reducionistas anteriormente mencionados, quando não se propõe a refletir sobre os conteúdos nas atividades. Outros exemplos observados: pintura em guache com o dedo; repetição de formas e letras, sob o pontilhado; e treino de segurar o lápis.

Mas, sobre as atividades priorizarem a alfabetização, a docente afirmou ser uma opção *sine qua non* às necessidades do aluno, uma vez que, para ela, a apropriação da leitura e da escrita era defendida como mecanismo primeiro de acesso ao currículo:

[...] eu não estou preocupada se a criança é do primeiro, segundo, terceiro, quarto ou quinto ano, ou qual vai ser o conteúdo que vai ser trabalhado naquele ano. Eu tenho que ver a criança e vou traçar para aquela criança as atividades que atendam as potencialidades e, o que ela precisa estar desenvolvendo. Então, eu tenho uma criança no terceiro ano, por exemplo, que está no processo de reconhecimento de letras do alfabeto, então não adianta eu traçar um plano [de trabalho] pensando no conteúdo do terceiro ano [...] Então, como que vai ser traçado esse plano? Para desenvolver essa habilidade e tornar essa criança competente para ter o domínio das letras do alfabeto, dos números - é assim que é traçado o plano, com as “habilidades em desenvolvimento”, o lado positivo, porque muitas vezes vê o negativo [...] “ele não consegue fazer isso, ele não faz assim”. E, não, a gente tem que ver o que ele consegue e a partir daí, começar a explorar para ele começar a se desenvolver. Então, realmente não é o conteúdo. Lógico, que depois vai tendo as articulações, a professora do terceiro está trabalhando texto, ele ainda não faz a leitura do texto, mas ali ele pode pintar a palavra que inicia com a letra ‘A’, com as vogais, com as consoantes e vai tendo esse direcionamento [...]. (Entrevista, professora Renata, 2015)

Na fala da profissional, conferem dois componentes de análise. O primeiro deles diz respeito à compreensão do trabalho, negando a existência de conteúdos, no sentido de distanciar-se do que se caracteriza como “reforço escolar paralelo” – trabalha-se com conteúdos a partir da seleção dos recursos e não o contrário. Por conseguinte, com essa

afirmação cabe a segunda consideração, quanto a tomar os métodos como finalidade primeira da atividade na SRM.

Além dessa, outra professora fez afirmações muito semelhantes, o que reforça as interpretações empreendidas:

Nas salas de recursos multifuncionais [...] consideramos as diferentes áreas do conhecimento, os aspectos relacionados aos estágios de desenvolvimento cognitivo dos alunos, os recursos específicos para a sua aprendizagem, o nível de escolaridade [...] Portanto, *não trabalhamos com conteúdos, mas com o rompimento das barreiras que impedem estes alunos de estarem incluídos na escola regular e de aprenderem; buscamos recursos para diminuir suas dificuldades e aumentar suas possibilidades e potencialidades.* (Entrevista, professora Carol, 2015, grifo nosso)

Outrossim, mostra forte aproximação com o enunciado “romper barreiras” presente – em cascata – nos documentos ao longo desta pesquisa: legislação vigente sobre as SRM (BRASIL, 2001c, 2011); coleção sobre o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2010a); e PPP da Escola 1, da qual faz parte e que se utiliza dos dois primeiros.

Com isso, outra atuação importante a ser elencada, segundo o referencial nacional, compreende as “[...] atividades relacionadas ao desenvolvimento de habilidades básicas; à consciência de si; aos cuidados pessoais e de vida diária; ao treinamento multissensorial; ao exercício da independência e ao relacionamento interpessoal, dentre outras” (BRASIL, 1999a, p. 26; SARTORETTO; BERSCH, 2010, p. 9). Anote-se que a professora Renata realizava essas ações, diariamente, com os alunos nos atendimentos que foram observados, e a principal justificativa a essa execução conduzia à possibilidade de autonomia individual dos estudantes, dando destaque para a confecção de crachás de rotinas, promovendo a compreensão da dinâmica escolar, com informações catalogadas em imagens e nomes; também havia os momentos de lanche, quando o atendimento coincidia com o recreio coletivo da escola.

Ainda quanto às atividades anteriores, sobre a primeira, cabe considerar que esses crachás de rotinas também eram utilizados pelas professoras da classe comum dos alunos que frequentam a SRM “E” e foram confeccionados com a pretensão de não serem úteis somente a alunos com deficiência. No momento de expor a rotina a todos, representou um elemento produzido para beneficiar um determinado grupo de alunos para a compreensão do tempo; no entanto, também passou a compor parte da cultura escolar daquela sala de aula. E, sobre o uso

do espaço do lanche, toma-se essa ação positiva porque os alunos se fortalecem como pertencentes ao espaço escolar.

Logo, continuando no tema autonomia, a fala de outra professora foi marcante, pois exemplifica essa possibilidade na classe comum:

[...] eu trabalho com o objetivo de dar autonomia [ao aluno]. Ele [criança com deficiência] tem que aprender a fazer por ele, ele tem que aprender a viver nesse MUNDO. Daí, na sala de aula, eu falo: “Professora, em alguns momentos tira o cuidador de perto, vamos ver; coloca outra criança sentada junto”. É uma forte tendência do professor de segregar a criança. “Não, porque ele não deixa o outro fazer, ele pega o material do outro”; “Professora, vamos fazer o seguinte: coloca ele dois minutinhos com outra criança, só dois, fala para ele; ele tem deficiência, ele não é burro. Olha, você vai sentar do lado dele, mas você não pode fazer isso”. Só de você ter posto ele do lado de outra criança, você não imagina a felicidade que ele fica, ele está se sentindo igual. Num dia ele ficou dois minutos, no outro dia ele vai ficar cinco [...] (Entrevista, professora Luiza, 2015)

Esse relato muito se assemelha à compreensão de educação elencada por Silva, F. (2012, p. 7); a saber:

Todo aluno experimenta o valor que tem para os demais com quem, em certo sentido, também se compara. Diante disso, os intercâmbios entre eles devem ser pensados e estruturados pela procura de respostas às necessidades impostas pelas atividades e, não apenas, aos conteúdos dessas necessidades.

Ou seja, pelo estigma posto sobre as aptidões dos sujeitos com deficiência, principalmente aquelas com teor intelectual, o afastamento e a reprodução do preconceito se fortalecem. Para romper com esse aspecto, sugerem-se aproximações e contextualização entre as necessidades dos alunos, não com valor de mera socialização, mas de compartilhamento dos conhecimentos dos alunos, lado a lado. É necessário reconhecer para trabalhar com o conhecimento escolar: “Abrir mão disso é cair na armadilha de defesa de uma escola inclusiva como espaço de socialização escolar, coisa que há muito temos negado na Educação Especial” (LUNARDI-MENDES; SILVA; PLETSCHE, 2011, p. 265). Retomando, assim, a análise anterior, é preocupante o fato de que o aspecto reducionista dos conteúdos (ou mesmo a ausência de pensar sobre isso) possa fortalecer o distanciamento entre a relação polarizada (em constante questionamento) de igualdade e diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Os homens esqueceram essa verdade, mas tu não deves esquecer. Você é eternamente responsável por aquilo que cativas”.
(SAINT-EXUPÉRY, 1952, p. 71)

Este trabalho se propôs a tecer aproximações teóricas quanto ao currículo e à atual política brasileira de inclusão escolar de alunos com deficiência e TGD¹¹³, que, por sua vez, define como serviço prioritário, a SRM, para oferecer o atendimento educacional especializado. Buscou-se, ao longo das análises empreendidas, olhar, criticamente, para as ações desenvolvidas nesse espaço de atendimento complementar, com o fito de responder a algumas questões que nortearam a pesquisa; a saber: existem orientações curriculares esperadas para o trabalho pedagógico nas SRM? Que interfaces existem entre o currículo da classe comum e o que é desenvolvido nas SRM? Quais conhecimentos são priorizados nessas salas?

Outro propósito foi o de tentar encontrar ações pedagógicas que contribuíssem para pensar a inclusão escolar desse alunado e, por conseguinte, favorecer o acesso ao conhecimento para todos (MENDES; 2006; PRIETO, 2006; CAPELLINI, 2014).

Os referenciais utilizados sobre o currículo (FORQUIN, 1993; GIMENO SACRISTÁN, 2000; GOODSON, 2000; LOPES, 2002; SILVA, F., 2006a; YOUNG, 2007; MOREIRA, 2011, dentre outros) trouxeram contribuições para este estudo, no que diz respeito a compreender seus desdobramentos no contexto escolar. Estudar currículo evoca pensar tanto a organização de objetivos, conteúdos e métodos previstos institucionalmente pelo Estado, quanto as relações que permeiam os sujeitos da escola – principalmente, alunos e professores. Em meio a essas relações, estão em jogo interesses, intenções e ideologias, seja de forma explícita ou oculta, todos transpostos na organização do espaço, tempo, agrupamentos, disciplinas; por comportamentos, expressões, diálogos e planejamentos. Afinal, “Os indivíduos põem no mundo ações dotadas de sentido pra eles, e encontram em seu caminho as ações dos outros e as significações postas pelos outros” (FORQUIN, 1993, p. 79).

Por outro lado, em meio a todo esse processo de significados reunidos e incorporados, não se deve perder de vista a proposição elementar da escola: o trabalho com o conhecimento

¹¹³ Esta pesquisa não contemplou o alunado com AH/SD, diante que a inexistência de matrícula desse grupo em atendimento nas SRM de Franca/SP, no período de análise.

(YOUNG, 2007), que, a seu turno, deveria estar enunciado não apenas no currículo oficial, mas em cada uma das relações mencionadas (LUNARDI-MENDES; SILVA, 2014). Sobre a educação dos sujeitos com deficiência e TGD, porém, pesquisas enunciaram a invisibilidade deles, na estruturação de orientações curriculares privilegiando a diversidade e a diferença que se ascende, seja nacionalmente (BARBOSA, 2011; GARCIA, 2011; SILVA, F., 2012; BAPTISTA; HAAS, 2015); em âmbito institucional, nos projetos político-pedagógico da escola (XAVIER, 2008; MIOTTO, 2010; LOBO, 2011); ou imerso às práticas cotidianas da sala de aula ou em salas de recursos (ANTUNES, 2008; MELO, 2008; DELEVATI, 2011; EFFGEN, 2011; VIEIRA, 2012; TARTUCI et al., 2013).

Nesse sentido, primeiramente, esta investigação se propôs a identificar documentos legais e/ou curriculares que se referiam ao atendimento educacional especializado. A análise documental sobre a legislação nacional, tendo como marco legal a CF/88 (BRASIL, 1988), permitiu identificar a perspectiva ideológica da integração escolar dos sujeitos com deficiência, TGD e AH/SD que prevaleceu até final do século XX.

A permanecer o referencial (BRASIL, 1999a, 2001a), estudos sobre o cotidiano de salas de recursos (SILVA, F., 2003; KASSAR, 2011) evidenciaram sua compreensão como ambiente privilegiado, enquanto espaço único e tempo educacional exclusivo dos sujeitos com deficiência, TGD e AH/SD, indo na contramão do objetivo basilar de sua concepção que era atuar como apoio à escolarização. Ressalte-se que a educação especial, embora vista como uma modalidade de ensino articulada à educação básica (BRASIL, 1996), também estava associada a conhecimentos que ocorriam de modo segregado, conferindo a responsabilidade educativa ao professor especializado, secundarizando os outros sujeitos profissionais pelo processo de aprendizado. Com isso, prevalecia a organização individualizada, psicológica, comportamental e instrumental dessa educação, em que os conteúdos não eram considerados, inicialmente, para esse ensino (SILVA, F., 2012). Já o aspecto de igualdade de oportunidades posto à sua condução se mostrou insuficiente no discurso para esse público-alvo, uma vez que a diferença desses sujeitos ocasiona embates conforme as características homogêneas da escola moderna (MANTOAN, 2006).

Nesse mesmo contexto, o PCN-AC (BRASIL, 1999a) foi, então, estruturado e integrou a produção de uma série de documentos – os PCN do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998a), em que prevaleceu a lógica neoliberal de controle do Estado sobre os conteúdos mínimos (GALIAN, 2014); tal instrumento determinou, assim, mediante “adaptações curriculares”, 1) o “como” trabalhar com o público-alvo da educação especial, 2)

“o que” ensinar, quando enunciado continha uma diferenciação e eliminação de conteúdos, principalmente para os alunos com deficiência intelectual e “condutas típicas” e 3) o “por que” desse modo de pensar o ensino para esse grupo, se aproximava da mesma lógica de integração mencionada e do predomínio da especialização posto à área da educação especial, a partir das condições dos alunos, posto a deficiência (BUYTENDORP, 2006; SILVA, F., 2012).

Apesar disso, o referencial hispânico de adaptação (GONZÁLEZ MANJÓN, 1995), também presente no documento, bem como outros trabalhos que abordam a temática (SEBASTIAN HEDERERO, 2010; FONSECA, 2012; CAPELLINI, 2014), trazem contribuições que, entende-se, que não devem ser ignoradas, como, por exemplo, a enunciação de atividades flexíveis quanto ao tempo de execução, ao uso dos espaços, à multiplicidade de materiais que podem ser utilizados para atingir um mesmo objetivo e abordar um mesmo conteúdo, a partir das necessidades individuais, enquanto alunos e não, necessariamente, de seus déficits.

Com o avanço do século XXI, ascende, pela luta de diferentes movimentos da sociedade civil, a perspectiva da inclusão escolar, integrando como direito das pessoas com deficiência, TGD e AH/SD não somente o poder de estar na escola, mas nela permanecer e ter acesso ao conhecimento e a “níveis mais elevados de ensino” (BRASIL, 1988). Daí em diante, sobre os serviços de apoio, passa-se a admitir não mais a perspectiva de atendimento desse alunado em espaços segregados (classes e escolas especiais ou instituições restritas e especializadas), mas como um espaço de trabalho que visa à complementação e suplementação do currículo, cujo objetivo primeiro converge à concretização da referida inclusão escolar (BRASIL, 2008a). Logo, a linha tênue entre a igualdade de direitos a um conhecimento comum e o trabalho com as diferenças no contexto da prática pedagógica começa a se (re)desenhar.

Há regulamentações (BRASIL, 2002a, 2002b, 2005) que estabeleceram códigos e linguagens específicas para serem ensinados. No atendimento educacional especializado, o Sistema Braille e a Libras são considerados não somente ferramentas de acesso aos conhecimentos escolares e à informação, mas, também, conhecimentos específicos que devem estar presentes na cultura geral da escola – na sinalização de objetos; na formação/capacitação de profissionais e na contratação de outros, como intérpretes; na modificação visual, espacial e sonora da sala de aula, etc. Nas interpretações empreendidas, recursos de TIC também agregam essa característica (BRASIL, 2004a, 2007b, 2010c).

As SRM passam, pois, a ser definidas como espaços privilegiados para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2007b, 2007c, 2008b, 2011). Já quanto à análise da legislação desse período (2008 a 2015), sobre esse serviço, permitiu constatar: 1) compreensão da educação especial (e dos seus serviços), como modalidade transversal à educação básica; 2) descrição do atendimento educacional especializado nas SRM em caráter não substitutivo, compondo parte da cultura escolar com abrangência de tempo, espaço e materiais (SILVA, F., 2012); e 3) precisão quanto aos principais objetivos esperados que são garantir igualdade de oportunidades e acesso à base comum curricular (ou acesso ao currículo) da educação (CAPELLINI, 2014; BAPTISTA; HAAS, 2015).

Ainda na legislação sobre essas salas, havia um afastamento sobre associar o trabalho realizado nas SRM às atividades educacionais a que se reportam, como, por exemplo, o reforço escolar paralelo (BRASIL, 2010c, 2011). Ou seja, os conteúdos previstos para a sala de aula comum eram tidos como uma referência para estruturar procedimentos que favorecessem o processo de ensino e aprendizagem e não como a base primeira dos atendimentos. Em buscas textuais nos documentos legais, a inexistência das palavras “adequação”, “adaptação” e “flexibilidade” enquanto sinônimas sugere que, pela influência dos constructos da inclusão escolar, instituídos com a PNEE-EI (BRASIL, 2008a), ao menos no aspecto textual, tenha-se absorvido a crítica sobre o teor reducionista e especializado empregado por essas terminologias desde o PCN-AC (BRASIL, 1999a).

Então, foi criada a “Coleção Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar” (BRASIL, 2010a), composta por dez fascículos que versam, em comum, sobre: as características específicas dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD; os recursos de acessibilidade física, de sinalização sensorial e de comunicação, para serem efetivados na escola, subsidiados pelo trabalho do professor especializado da SRM; e estudos de casos para exemplificar as possibilidades e os avanços da prática inclusiva. Nessa publicação, a rejeição à adaptação curricular é uníssona, expressando que o currículo deve ser o mesmo para todos, devendo ser alteradas apenas as práticas de ensino para se garantir um bom resultado.

Contudo, essa produção quando se volta à exemplificação de prática para o atendimento educacional especializado nas SRM, em defesa do direito à educação e ao acesso ao currículo para todos, fundamenta-se na importância de promover o uso de recursos individuais no favorecimento do aprendizado dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD, principalmente, no que confere o uso de linguagens, códigos e tecnologias. Três exemplares, a título de exemplo, versam somente sobre recursos de acessibilidade; enquanto a tecnologia

assistiva é enunciada em cinco dos dez fascículos. Ou seja, favorece o aspecto instrumental, para viabilizar o acesso educacional.

Em âmbito municipal, durante a pesquisa, a política de Franca/SP era regida pelo “Referencial Curricular de Educação Infantil e Ensino Fundamental das Escolas Municipais de Franca” (FRANCA, 2008), que define como escolhas pedagógicas: “construção sociocultural do conhecimento”, “interdisciplinaridade”, “transversalidade” e descrições de “habilidades”, “competências” e “procedimentos”. Tal orientação, com forte associação aos RCNEI (1999b) e PCN do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998a) foi formulada, num momento político, sem a participação dos executores do currículo – professores da educação básica, dentre eles, os profissionais especializados na área da educação especial; acredita-se, porém, que o envolvimento democrático com outros sujeitos poderia contribuir com o debate coletivo, envolvendo cultura, diversidade, direitos humanos e educação inclusiva. Mais ainda: no documento municipal, a transversalidade da educação especial, na educação básica, estava enunciada como “adaptação”, conforme os PCN-AC (BRASIL, 1999a); mas não houve menção da utilização de recursos, linguagens e códigos aplicáveis, como tecnologia assistiva, o Sistema Braile e Libras nesse documento.

Da análise dos PPPs de duas escolas que comportam SRM e que foram possíveis de serem analisados, destaca-se a presença de uma forte expressão dos conteúdos presentes no RCEIEF-Franca (2008), com registro das habilidades, das competências e dos procedimentos adequados a cada ano escolar. Pôde-se, também, constatar que a contemplação da educação dos sujeitos com deficiência e TGD aconteceu, ao menos, em capítulo destinado à “educação especial”, contendo uma descrição detalhada da legislação nacional voltada aos direitos daqueles em subitens da proposta pedagógica como “gestão democrática”, “objetivos da educação”, “metas anuais”, em que o professor especializado da SRM, os alunos e expressões de “inclusão”, “todos” foram mencionados constantemente (e positivamente).

As referências ao PCN-AC (BRASIL, 1999a) e à coleção de fascículos do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2010a) não são evidentes nos PPPs; todavia, a legislação que subsidia esse serviço está claramente presente, inclusive determinando a transversalidade da educação especial na educação básica e a criação de planos, com o objetivo de cooperar com a aprendizagem dos alunos em atendimento nas SRM.

Porém, como alerta Goodson (2000, p. 10): “O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade”. E, nesse sentido, a ida a campo para conhecer algumas realidades do trabalho em SRM, no município de Franca/SP, tendo em mente o referencial do currículo, proporcionou informações a respeito das escolhas estabelecidas aos alunos com deficiência e TGD.

Nas quase cem horas de atividades em campo, dentre entrevistas, conversas informais e observação *in loco*, permitiram identificar práticas que privilegiam a diversidade, fato que, ao transgredir os espaços especializados e atravessar as paredes da escola regular, pode contribuir para torná-las inclusivas. Destaque-se, aqui, o poder que a convivência com as diferenças promove, concorrendo para um ambiente em que os alunos se ajudam; lembrando: no contexto da SRM “A”, 1) a atitude do menino Guilherme, que serve o refrigerante a um colega semelhante à forma como observou a professora Joana servir a professora Ivete com deficiência visual; 2) a distribuição dos cadernos identificados em Braille (uma atividade corriqueira na dinâmica escolar dessa sala); 3) a participação em uma brincadeira tradicional da infância, por uma pequena alteração corporal (o sentar no chão), para que o aluno com cegueira pegue a “batata” no colo. Enquanto na SRM “B”: a possibilidade de comunicação porque o aluno surdo reconhece o sinal em Libras, ensinado na SRM e reproduzido na classe comum. Ou, ainda, nas SRM “C”, “D” e “E”: o olhar nos olhos; a repetição de enunciados; o “alongamento” do tempo da atividade; a utilização de modelos e diferentes materiais para aproximar e favorecer a memorização e aprendizado da criança com deficiência intelectual ou TGD. Todas essas que interfeririam mudanças na cultura escolar tradicional, com tempos e modos de agir homogêneos. Portanto, são práticas que podem vir colaborar com o processo reflexivo, com vistas à educação inclusiva, posto que “[...] não tem sentido renovações sem mudanças de procedimentos e tampouco uma fixação em processos educativos sem conteúdos de cultura” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 39).

Não obstante, as professoras das SRM que compuseram o escopo desta pesquisa, ao aderirem o discurso da política do Governo Federal quanto à implantação das SRM (BRASIL, 2008a, 2010a, 2011), no que diz respeito a garantir um trabalho que promova acesso ao currículo, faziam com que a maior parte dos seus esforços correspondesse ao uso de recursos que favoreciam a comunicação e o aprendizado da Língua Portuguesa. Os exemplos citados mostraram o domínio das profissionais, quando se relatam os procedimentos e as técnicas necessários para viabilizar o acesso aos conhecimentos e o sucesso de sua aquisição:

Braille, para Jorge; a Libras, para Mário; e a prancha de comunicação, com *Boardmaker*, para Marcos. Esses instrumentos, no contexto observado, foram interpretados como uma forma poderosa de conhecimento; ou seja, embora especializados, poderiam favorecer novas formas de pensar o mundo, sendo, então, imprescindível sua expansão para a classe comum.

Ainda, havia um esforço de fortalecer a sensibilização acerca da educação inclusiva para famílias e profissionais na escola comum, tentando, pois, romper com as barreiras da exclusão. Como se encontra prescrito nos PPP das escolas e nas falas das professoras especializadas, encontros de formação e visitas às salas comuns frequentadas pelos alunos com deficiência e TGD ocorrem semanalmente, organizados pelas profissionais das cinco salas observadas.

Uma vez que o objetivo dessas ações era auxiliar o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem das crianças, subsidiando o trabalho do professor da classe comum, a experiência que as professoras mantinham da atuação na educação básica as auxiliavam nessa atividade. Contudo, dada a sobrecarga nas atribuições, a frequência regular desses encontros ficava inviável e, por isso, os esforços pedagógicos se concentram na escola em que a SRM estava alocada. Ao mesmo tempo, por este ser um problema persistente, no histórico de aplicação dessa política, atividades promovidas pela RME-Franca/SP poderiam auxiliar na compreensão do trabalho do atendimento educacional especializado.

Nesse sentido, havia, também, ações a serem alteradas e melhoradas no contexto das SRM facultando questionamentos nessa realidade local. Aqui, enfatize-se que a execução de atividades, principalmente para alunos com deficiência intelectual, priorizando, tão somente, os aspectos de sociabilidade e acessibilidade ao currículo, que, se não (re)significadas, geram limitações:

Estamos a falar das medidas de acessibilidade, que nascem limitadas a não dissociação da necessidade específica em si da limitação que produz. Exemplo disso, quando um aluno experimenta limitações intelectuais importantes e, junto a elas, dificuldades para aceder aos conhecimentos que adquirem os alunos de sua idade, isso porque os objetivos que orientam as atividades em aula, fixados ao nível do currículo prescrito, seriam os mesmos para todos os alunos. (SILVA, F., 2012, p. 6)

Exemplificando. Algumas propostas para serem desenvolvidas com alunos com deficiência intelectual ou TGD se justificavam pelas características da deficiência, tendendo a

minimizar ou a não ter como referência os conteúdos consonantes para a idade/série dos mesmos: músicas e atividades corporais incompatíveis, para alunos com mais de nove anos; a desconsideração de conhecimentos que transcendem somente aos interesses dos alunos; a escolha de pintar uma letra, em detrimento de se envolver – verdadeiramente – como o texto (SRM “E”); seleção de histórias indiscriminadas, sem considerar expressões, imagens e saberes que envolvem essas (SRM “C”); e a ausência de registros que sistematizassem os objetivos a serem alcançados com cada atividade (todas as SRM).

As professoras das SRM, portanto, ao se referirem ao currículo da classe comum, ou quando indagadas sobre os principais referenciais empregados para compor a prática, não enunciaram sobre quaisquer documentos curriculares nacionais relacionados aos conteúdos escolares – como os PCN (BRASIL, 1998a), RCNEI (BRASIL, 1998b) ou outras diretrizes da Educação Básica (BRASIL, 2009b). A alusão curricular delas, quando ocorre, compete, estritamente, ao RCEIEF-Franca (2008) – que, no entanto, de sua parte, está fundamentado nos respectivos documentos nacionais. Logo, o que predominava era a personalidade das profissionais (LUNARDI-MENDES; SILVA, 2014), em função de suas experiências profissionais anteriores.

Diante do trabalho realizado pelas professoras nas SRM, não se notou, tampouco, a partir dos dados coletados, uma preocupação em questionar os conteúdos imersos em suas práticas. Aliás, no discurso de todas as profissionais, os conteúdos da classe comum seriam acionados na SRM de maneira diferente, seja pela via de apropriação das formas de uso dos recursos mencionados (Braille na SRM “A”; Libras na SRM “B”; tecnologia assistiva na SRM “D”), seja por uma proposta mais lúdica e “diferenciada” quanto à forma, partindo do uso de jogos, histórias, materiais táteis, etc. (em todas as SRM). Também, reforço que eram poucos os registros de planejamento que documentavam suas escolhas.

Ressalte-se que três profissionais designaram que sua atuação na SRM “não é currículo e/ou conteúdo”, o que chama a atenção para a possibilidade de haver situações contrárias à aprendizagem, como aquelas elencadas anteriormente, mas, principalmente, para a forma como estaria fortalecida a negação de pensar os conteúdos no discurso e na política dessas salas, desejando distanciar o trabalho de atendimento educacional especializado ao reforço escolar¹¹⁴.

¹¹⁴ A pesquisa de Vitta (2011) sobre a política de educação especial de Franca trouxe essa mesma afirmação, ainda que ela não componha seu objetivo de pesquisa: “Nós não focamos o conteúdo, pois é a professora da sala

Posto essa permanência de negar a associação com os conteúdos no espaço das SRM – advinda, principalmente pela adoção do discurso da política federal – concorda-se que

[...] o debate sobre qual conhecimento deve ser ensinado na escola, é a todo tempo retomado pelos contextos, práticas, sujeitos e políticas, e pelas demandas próprias da contemporaneidade. No caso específico da escolarização de sujeitos com deficiência, esse debate, ainda, carece de enfrentamento. (LUNARDI-MENDES; SILVA, 2014, p. 2)

Ainda assim, foi possível fazer associações das atividades priorizadas com certas áreas do conhecimento e notou-se que todas as professoras especializadas privilegiavam as competências e habilidades que convergiam com conteúdos de alfabetização e/ou aprimoramento da leitura a escrita, uma vez que, para elas, era um tipo de conhecimento indispensável à aquisição de outros saberes. Pontua-se, também, que o ensino de conteúdos baseados na lógica da especialização em disciplinas está descartado no contexto das SRM; nota-se, entretanto, uma especialização de conhecimentos que são impostos como responsabilidade somente na educação especial (Braille, Libras, tecnologias, etc.), o que, por conseguinte, pode contribuir para desresponsabilizar o professor da classe comum¹¹⁵, distanciando-o das mudanças que refletiriam acesso e aprendizagem a todos.

Corre-se, assim, o risco de entender o trabalho desenvolvido nas SRM, que têm elementos de espaço, tempo, materiais e público-alvo definidos (BRASIL, 2011), como uma sala caracterizada sob a cultura escolar especializada e, por conseguinte, segregada. Portanto, o estigma negativo sobre as diferenças (e deficiências) ainda permanece (SILVA, F., 2003, 2004, 2006a, 2006b), mesmo com o estabelecimento de documentos vigentes que prescrevem sobre a educação inclusiva.

Acredita-se, portanto, que seja necessário creditar ao que é desenvolvido no atendimento educacional especializado, na SRM, o trabalho com as diferenças dos estudantes, estabelecendo o uso de recursos que favoreçam a acessibilidade curricular; note-se que alguns desses recursos também sejam conhecimentos, a exemplo da Libras. Mas, em todo o trabalho

regular quem se responsabiliza por ele. Não é reforço escolar. A gente busca desenvolver competências nos alunos que possibilitem que eles aprendam o conteúdo na sala de aula” (VITTA, 2011, p. 138).

¹¹⁵ A pesquisa de Gimenes (2012), analisando a trajetória de alunos com deficiência intelectual em uma escola da cidade de Franca, observou fato semelhante: “[...] há antagonismo da compreensão do que é esse trabalho pedagógico na sala de recursos, uma vez que para as professoras da sala regular, seriam as professoras especializadas, que por vezes ficam de modo individual com o mesmo aluno/a com deficiência de duas a três vezes por semana que teria potencial para ensinar matérias, disciplinas, enfim, o conteúdo comum da respectiva série” (GIMENES, 2012, p. 98).

desenvolvido nessas salas, um dos aspectos do currículo – o conteúdo – deve estar em questão, seja para organizar planejamentos, seja para provisionar, enfim, o que o aluno deve acessar. Se esvaziarmos (totalmente) o contexto dessas salas sobre esse aspecto, o caráter (somente) psicológico reascende e a escola deixa de priorizar, por conseguinte, o trabalho que lhe vale (tão fundamental): conhecimento.

Finalmente, espera-se que, com as descrições e reflexões ora elencadas, tenha sido possível perceber que, mais do que propor ações que mobilizam o acesso ao conhecimento, estar num ambiente composto pela diversidade gera aspectos do conhecimento sobre o que é diversidade e inclusão, num conflito que beira o direito aos saberes escolares e às adaptações curriculares designadas a partir das singularidades dos sujeitos com deficiência, TGD e AH/SD. Desse modo, a articulação transversal e colaborativa entre o professor especializado e o da classe comum, se faz tão necessária para esses alunos, podendo auxiliar (mais nitidamente) no, então, defendido trabalho com conteúdos – o que sugere novas pesquisas nessa direção.

Já pessoalmente, enquanto pesquisadora, o pendor e a possibilidade de questionar (positivamente) sejam, assim, o principal ganho e a principal contribuição dedicados às educadoras que acolheram esta pesquisa, bem como aos futuros leitores desta produção. Viver tal experiência intensa foi, sem dúvida, um enorme aprendizado.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. B.; FERREIRA, J. P.; DAMÁZIO, M. M. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*. Brasília: MEC, SEE; [Fortaleza]: UFC, 2010.
- ANTUNES, R. A. *Inclusão escolar na pré-escola: o acesso ao currículo*. 2008. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.
- APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T da (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 39-58.
- _____. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. São Paulo: Vozes, 2006.
- ARRETCHE, M.. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M. C. R.; CARVALHO, M. do C. B. (org.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC. 2001. p. 44-55.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.17, p.59-76, mai./ago., 2011.
- _____; HAAS, C. Currículo e educação especial: uma relação de (re)invenção necessária a partir das imagens-narrativas dos cotidianos escolares. In: 37ª REUNIÃO ANPED. *Anais...* Florianópolis, p. 1-15, 2015.
- BARBOSA, M. C. *Do preferencial ao necessário: o atendimento educacional especializado na escola comum*. 2011. 179 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas. 2011.
- BARRETTO, E. S. de S. . Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil. In: BARRETTO, E. S de S. (Org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 15-42.
- BARRETO, L. C.; GOULART, A. M. P. L. Educação geral ou especial? Um foco na sala de recursos. *Educação em Revista*, Marília, v.9, n.2, p. 93-112, jul./dez. 2008.
- BELISÁRIO, J. F.; CUNHA, P. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento*. Brasília: MEC, SEE; [Fortaleza]: UFC, 2010.
- BOSCO, I.; MESQUISA, S.; MAIA, S. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: surdocegueira e deficiência múltipla*. Brasília: MEC, SEE; [Fortaleza]: UFC, 2010.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: DF, 1994.
- _____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*, 16 de julho de 1990. Brasília: DF, 1990.
- _____. Congresso Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, 23 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27-33. Brasília: DF, 1996.

- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino fundamental*. v. 1 ao 10. Brasília: MEC, 1998a.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. v. 1 ao 3. Brasília: MEC, 1998b.
- _____. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares, estratégias para a educação do aluno com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC, 1999a.
- _____. Casa Civil. Decreto nº 3.076, de 1 de junho de 1999. Cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 2 de junho de 1999. Brasília: DF, 1999b.
- _____. Casa Civil. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 21 de dezembro de 1999. Brasília: DF, 1999c.
- _____. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília: DF, 2001a.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2, de 11 de setembro de 2001. *Diário Oficial da União*, 14 de setembro de 2001. Brasília: DF, 2001b.
- _____. Casa Civil. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 25 de abril de 2001. Brasília: DF, 2002a.
- _____. Casa Civil. Portaria nº 2.678, 24 de setembro de 2002. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. *Diário Oficial da União*, 25 de setembro de 2002. Brasília: DF, 2002b.
- _____. Ministério da educação. Secretaria de educação Especial. *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: DF, 2004a. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 1 nov. 2015.
- _____. Presidente da República. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 3 de dezembro de 2004. Seção 1, p. 5. Brasília: DF, 2004b.
- _____. Presidente da República. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, 23 de dezembro de 2005. Brasília: DF, 2005.
- _____. Ministério da Educação. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Todos pela Educação (ou Plano de Desenvolvimento de Educação). *Diário Oficial da União*, 25 de abril de 2007, Brasília: DF, 2007a.
- _____. Ministério da Educação. Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". *Diário Oficial da União*, 26 de abril de 2007. Seção 1, p. 4. Brasília, DF, 2007b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Edital 1, Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, 27 de abril de 2007. *Diário Oficial da União*. Brasília: MEC, 2007c. Ministério da Educação.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 6 CNE/CEB, de 1º de fevereiro de 2007. Solicita parecer sobre definição do atendimento educacional especializado. *Diário Oficial da União*. Brasília: DF, 2007d. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 1 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. *Inclusão*. Revista da educação especial, v. 4, nº 1, jan./jun. 2008. Brasília: SEE, 2008a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008. *Diário Oficial da União*, 18 de setembro de 2008. Brasília: DF, 2008b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 13, de 03 de junho de 2009. Diretrizes operacionais da educação especial para o Atendimento educacional especializado na educação básica. *Diário Oficial da União*. Brasília: DF, 2009a. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 1 nov. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 de outubro de 2009. Seção 1, p. 17. Brasília: DF, 2009b.

_____. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual*. v. 1 ao 10. Brasília: MEC, SEE; [Fortaleza]: UFC, 2010a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Parecer nº 7, de 07 de abril de 2010, e Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*. Brasília: DF, 2010b. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 1 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica nº 11, de 7 de maio de 2010. *Diário Oficial da União*. Brasília: DF, 2010c. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 1 nov. 2015.

_____. Presidência da República. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial. O atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 18 de novembro de 2011. Seção 1, p. 12. Brasília: DF, 2011.

_____. Casa Civil. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, 7 de junho de 2015. Brasília: DF, 2015a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nota técnica conjunta nº 2, 4 de agosto de 2015. Orientações para a organização do AEE na Educação Infantil. *Diário Oficial da União*. Brasília: DF, 2015b. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 1 nov. 2015.

BUENO, J. G. S. *A educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: Educ. 1990.

_____. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G.; MENDES, G.; SANTOS, R. (org.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marin. p. 43-63.

_____; et al. Políticas de educação especial no Brasil: estudo comparado das normas das unidades da federação. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.11, n.1, p. 7-118, jan./abr. 2006.

BURBULES, N. C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 159-188.

BUYTENDORP, A. A. B. M. *Currículo em educação especial: o texto, as imagens e o acesso ao ensino*. 2006. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande. 2006.

CALEGARI, C. O avêso do avêso ou um currículo para o Brasil. In: RONCA, A.; ALVES, L. (org.) *Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: educar para a equidade*. Rio de Janeiro: Fundação Santilana, 2015. p. 139-150.

CAPELLINI, V. L.. *Adequações curriculares no processo de inclusão escolar: um estudo comparativo entre Brasil e Espanha*. 2014. 221p. Tese (Livre-Docência) – Universidade Estadual Paulista, Bauru. 2014.

CENCI, A.; DAMIANI, M. F. Adaptação curricular e o papel dos conceitos científicos no desenvolvimento de pessoas com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 26, n. 47, p. 713-726, set./dez. 2013.

DELEVATI, Aline de Castro. *AEE: que “atendimento” é esse? As configurações do atendimento educacional especializado na perspectiva da rede municipal de Gravataí/RS*. 2012. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2011.

DELPRETTO, B. M.; GIFFONI, A.; ZARDO, S. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: altas habilidades/superdotação*. Brasília: MEC, SEE; [Fortaleza]: UFC, 2010.

DENARI, F. *Análise dos critérios e procedimentos para a composição de clientela de classes especiais para deficientes mentais educáveis*. 223p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 1984.

DOMINGUES, C. et al. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira*. Brasília: MEC, SEE; [Fortaleza]: UFC, 2010.

DUBET, F. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.

DUSSEL, M. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.39, n.137, p. 351-365, maio/ago. 2009.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. *Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas*. 2011. 227p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2011.

ERICKSON, P. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M. C. (org.) *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós, 1989. p. 203-47.

FONSECA, K. A.. *Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores*. 2011. 125 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Bauru. 2011.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad.: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCA (Município). Lei Municipal, de 5 de abril de 1990. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Município de Franca. *Câmara Municipal de Franca*. Franca: Prefeitura Municipal de Franca, 1990.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Referencial Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental das Escolas Públicas Municipais de Franca*. Franca: RME, 2008.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Plano de metas de aprendizagem*. Franca: RME, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Plano Municipal de Educação do Município de Franca (2016-2020)*. Franca: RME, 2015.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H.. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, p. 105-124, aug, 2011.

_____. Políticas de inclusão e currículo: transformação ou adaptação da escola? In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Anais...* Campinas, p. 1-10, 2012.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 648-669, set. 2014.

GIACOMINI, L; SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial*. Brasília: MEC, SEE; [Fortaleza]: UFC, 2010.

GIMENES, P. A.. *Nas tramas da educação inclusiva: considerações sobre as políticas públicas educacionais para a inclusão*. 2012. 138 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade do Estado de São Paulo, Franca. 2012.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: _____; PÉREZ GOMES, A. *Compreender e transformar o ensino*. São Paulo: Penso: 2001. p. 119-147.

_____. *Escolarização e cultura: a dupla determinação*. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. Planejamento Educacional Especializado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e avaliação escolar. In: _____. *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2014. p. 17-32.

GOMES, A. L. L. V.; POULIN, J.; FIGUEIREDO, R. V. G. de. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual*. Brasília: MEE, SEE; [Fortaleza]: UFC, 2010.

GONZÁLEZ MANJÓN, D. *Adaptaciones curriculares: guía para su elaboración*. Granada: Aljibe, 1995.

GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

JESUS, D. M. Atendimento educacional especializado e seus sentidos: pela narrativa de professores de atendimento educacional especializado. IN: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D.M.; CAIADO, K. R. M. *Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013. p. 127-150.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. Trad.: Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

_____; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. IN: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D.M.; CAIADO, K. R. M. *Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013. p. 21-42.

LEITE, L. P; OLIVEIRA, M. A. Educação inclusiva: análise e intervenção em uma sala de recursos. *Revista Paideia*, Ribeirão Preto, v. 21, n. 49, p. 197-205, jan. 2009.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da Escola Pública*. São Paulo: Loyola, 1992.

LOBO, J. A.. *Projetos político-pedagógicos de escolas da rede municipal de ensino de Corumbá/MS: aproximações às proposições de flexibilizações/adaptações curriculares*. 2011. 117 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. 2011.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 26, p. 109-183, 2004.

_____. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, Brasília, v.6, n.2, p. 33-52, jul./dez. 2006.

_____. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 13-54.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUNARDI-MENDES, G. M. M.; SILVA, F. de C. T.. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas; Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem; Arizona State University, Brasil*, v. 22, n. 80, p. 1-18, ago. 2014.

_____; PLETSCHE, M. D. Atendimento Educacional Especializado: por entre políticas, práticas e currículo – um espaço tempo de inclusão? *Revista Contrapontos*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 255-265, set./dez. 2011.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. *Atos de pesquisa em educação*, Santa Catarina, v. 3, n. 3, p. 55-64, set./dez. 2003.

_____. A questão da igualdade e diferença. In: ARANTES, V. A. (org.) *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-30.

- MANZATO, J. *A elaboração de questionários na pesquisa qualitativa*. Unesp, 2011. Disponível em: <<http://www.inf.ufsc.br>>. Acesso em: 10 nov. 2015.
- MANZINI, E. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS. *Anais...* Bauru, 2003. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IIsepeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>>. Acesso em 10 de nov. de 2015.
- MANZOLI, L.. *Classe Especial: caracterizando o aluno portador de deficiência mental*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo. 1994.
- MARIN, B.; BRAUN, M. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M.. (org.) *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2014. p. 49-64.
- _____; MASCARO A.; SIQUEIRA, N. Em foco a atuação do professor especialista. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M.. (org.) *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2014. p. 91-106.
- MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- _____. *Educação escolar: comum ou especial?* São Paulo: Pioneira, 1982.
- MELO, A. M.; PUPO, D. T. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: livro acessível e informática acessível*. Brasília: MEC, SEE; [Fortaleza]: UFC, 2010.
- MELO, H. A.. *O acesso curricular para alunos/as com deficiência intelectual da rede regular de ensino: a sala de recursos como eixo de análise*. 2008. 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, Piauí. 2008.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil, *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n 22, p. 389-559, set./dez., 2006.
- _____; CIA, F. Salas de Recursos Multifuncionais. In: _____. *Atendimento educacional especializado*, v. 01, Marília: APEE, 2014. p. 15-28.
- _____. MALHEIRO, C.A.L. Sala de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, T. G. e GALVÃO FILHO, T. A (org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: UFBA, 2012. p. 349-366.
- MESQUITA, A. M. A.. *Os elementos da inclusividade na prática curricular de uma professora: uma análise a partir da cultura escolar*. 2013. 174 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém. 2010.
- MIOTTO, A. C. F.. O currículo prescrito para educação inclusiva: a proposta curricular e a inclusão dos alunos com deficiência visual. *Revista Educação Especial*, v. 23, n. 37, p. 195-20, mai./ago. 2010.
- MÔNACO, S. M.. *Da educação especial à (re)invenção da escola para todos: exclusão, inclusão escolar e educação inclusiva (1994-2008)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande. 2008.
- MOREIRA, A. F. A produção de conhecimento na área de currículo e repercussões na qualidade da escola pública. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Anais...* Campinas, 2011.
- _____; CANDAU, V. M. *Indagações sobre o currículo*. Brasília: MEC/SEE, 2007.

NOBLIT, George W. Poder e desvelo na sala de aula. Trad.: Belmira Oliveira Bueno. *Revista Faculdade de Educação*, v. 21, n. 2, p. 119-137, jul./dez. 1995.

PACHECO, J. A., *Escritos Curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, J. *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. São Paulo: Artmed, 2011.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: Autêntica, 2010.

PICCHI, M. B. *Sala de Recursos para deficientes mentais educáveis no estado de São Paulo: razões da instalação e condições de funcionamento*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo. 1995.

PIMENTA, J. A. *Prática profissional do assistente social na área da educação: a experiência do município de Franca/SP junto ao Ensino Fundamenta*. 2009. 164p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade do Estado de São Paulo, Franca. 2009.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999.

PORTO, P. et al. A sala de recursos multifuncional na visão dos gestores municipais. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDICPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Anais...* Paraná, p. 1-18, 2013.

PRIETO, R. G. As condições de atendimento escolar para os estudantes com necessidades educacionais no Brasil. In: ARANTES, V. A. (org.) *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-74.

REBELO, A. A transmutação do conceito de atendimento especializado na legislação educacional brasileira (1988-2011). In: 36ª ANPED, *Anais...* Goiânia, p. 1-21, 2013.

SAINT-EXUPÉRY, A. *O Pequeno Príncipe*. São Paulo: Agir, 1954.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. C. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa*. Brasília: MEC, SEE; [Fortaleza]: UFC, 2010.

SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Lua Nova*, São Paulo, n.30, p. 105-124, 1997.

SEBASTIAN HEREDERO, E. 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.

SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, Maringá, n. 1, 2009.

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

SILVA, F. C. T. *As relações entre ensino, aprendizagem e deficiência mental: desenhando a cultura escolar*. 313p. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2003.

_____. Escola inclusiva: educação especial em foco. *Revista Educação Especial*, n. 23, p. 1-16, 2004.

_____. Espaços, tempos e professores das salas de recursos e das salas comuns: expressões de cultura escolar. In: 29ª REUNIÃO ANPED. *Anais...* Caxambu, p. 1-16, 2006a.

_____. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006b.

_____. Entre o processo civilizador e a gestão controlada do currículo: a escola inclusiva “dos deficientes”. *Currículo sem Fronteiras*, Brasília, v.10, n.2, p. 214-227, jul./dez. 2011.

_____. Estudo de documentos curriculares locais e suas implicações para construção da diferenciação/flexibilização curricular (1998-2008). *Revista e-curriculum* [on-line], São Paulo, v.8, n.2, p. 1-16, ago. 2012.

TARTUCI, D. et al. A configuração do trabalho pedagógico no atendimento educacional especializado: problematizações sobre o currículo desenvolvido. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Anais...* São Carlos, 2013.

TORRES GONZÁLEZ, J. A. *Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, 1990.

_____. *Declaração de Salamanca*. Brasília: CORDE, 1994

VALADÃO, G. T. *Planejamento educacional individualizado na educação especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha*. 2010. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2010.

VARELA, J. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. V. (org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 2002.

VEIGA, I. P.A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, dez. 2003.

VIEIRA, A. B.. *Currículo e educação especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos*. 2012. 326 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2012.

VIÑAO FRAGO, A. *Tempo escolares, tempos sociais*. Barcelona: Editorial Ariel. 1994.

VITTA, M. C. de. *Políticas públicas para a inclusão escolar: desafios e perspectivas do município de Franca*. 2011. 174 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade do Estado de São Paulo, Franca. 2011.

WALTER, A.; NETTO, C.; NUNES, A. O trabalho colaborativo nas salas de recursos. et al . In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. (org.) *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2014. p. 143-156.

XAVIER, G. de C. *O currículo e a educação inclusiva: a prática curricular e suas implicações na inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. 2008. 197 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade Pontifícia Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2008.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1001, p. 1288-1305, set./dez. 2007.

_____. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.

_____. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, mar. 2014.

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA

Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação

Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação

São Paulo, 9 de junho de 2014.

À Secretaria Municipal de Educação de Franca,

Departamento de Educação Especial,

Eu, Rosângela Gavioli Prieto, docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), por meio desta declaro a necessidade de formalização da execução da pesquisa de campo da minha orientanda de mestrado na área de Educação Especial, Lisiane Fonseca Diogo (RG. 46.362.313-7), junto à Secretaria Municipal de Educação de Franca. A necessidade da mestranda refere-se à realização de observações de práticas em salas de recursos e entrevistas com seus respectivos professores, bem como contar com a colaboração do Departamento de Educação Especial para lhe disponibilizar dados relativamente à política de educação especial - legislação, documentos oficiais de orientação e informações sobre matrícula e outros que se evidenciem como imprescindíveis ao desenvolvimento de sua pesquisa. Ainda, informo que os compromissos éticos da pesquisa encontram-se no Anexo.

Aproveito a oportunidade para reiterar a Vossa Excelência meus protestos de estima e consideração e colocar-me a disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente

Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto (FEUSP/EDA)

Autorizo
Lianca
Lianca Ramos Lucas Ayala
Supervisora de Ensino
15/07/14

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

1. Quanto à rede regular

TIPO DE INSTITUIÇÃO	Nº INSTITUIÇÕES	Nº SALAS	Nº ALUNOS/AS
Creche de 0-3 anos			
Educação Infantil			
Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)			
Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)			
Ensino Médio			
EJA			
Salas de recursos multifuncionais			

CARGO	NÚMERO	EXPERIÊNCIA EXIGIDA
Diretor/a		
Pedagogo/a Itinerante		
Coordenador/a Pedagógico		
Professor de Educação Básica (Educação Infantil e 1º ano)		
Pedagogo de atendimento educacional especializado		

2. Quanto à educação especial

ANO	NÚMERO DE SRM	EM FUNCIONAMENTO
2008		
2009		
2010		
2011		
2012		
2013		
2014		
2015		

CARACTERÍSTICA	EM SALA REGULAR	EXCLUSIVO NA APAE	COM ATENDIMENTO NA SRM	SRM ATENDIMENTO NA SRM
Deficiência intelectual				
Síndrome de Down				
Surdez				
Baixa audição				
Cegueira				
Baixa visão				
Deficiência física				
Deficiência múltipla				
TGD				
Outros				
Altas habilidades/super-dotação				
TOTAL				

OBS: Características dos/as alunos/as público-alvo da educação especial, a partir de acesso ao formulário oficial da Rede Municipal de Educação de Franca.

3. Quanto à equipe de educação especial na Rede Municipal de Educação

NOME	CARGO	TEMPO DE ATUAÇÃO (Mês/Anos)
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Responsável pelo preenchimento do questionário: _____

Cargo: _____ Data ____ / ____ / ____

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORA DA SRM

Agradeço ao/a senhor/a, Professor/a do Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipal de Educação de Franca pela possibilidade de realizar essa entrevista cujo principal objetivo é ampliar conhecimentos sobre a prática do atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos, a partir da descrição de suas ações e atividades desenvolvidas com os/as alunos/as com deficiência. E, assim contribuir com a minha pesquisa de mestrado, intitulada “Currículo nas salas de recursos? Análise em um município paulista”.

Inicialmente, preciso de informações sobre o seu cargo e atividades desenvolvidas:

1. Qual a sua formação?
2. Qual a sua trajetória profissional na educação?
 - 2.1 Há quanto tempo atua, como profissional no atendimento educacional especializado?
3. Qual é seu cargo (oficial) atualmente?
4. Quais são as suas atribuições administrativas e pedagógicas nesse cargo?
5. Qual(is) a(s) principal(is) dificuldade(s) que encontra no seu trabalho como professora na sala de recursos?
6. E qual(is) é(são) o(s) principal(is) prazer(es)?

Gostaria de me aprofundar e sistematizar um pouco sobre a sua organização de trabalho com os/as alunos com deficiência, ampliando o que já foi observado e conversado em outros encontros:

7. Quais são as suas principais referências e inspirações profissionais, acadêmicas, autorais, teóricas para o trabalho que realiza?
 - 7.1 Tem algum material (livro, texto, documento, etc.) que utiliza com frequência no seu trabalho com essas referências?
8. Quais as orientações e/ou formações você recebe da gestão de educação especial para a execução do seu trabalho, no sentido de indicações curriculares?
 - 8.1 Elas veem contribuindo para a sua atuação? Por quê?
9. Nas observações junto às crianças, percebi que realiza atendimentos de caráter (agrupamentos / individual) com média de tempo (2 horas / 50 minutos). Por que você organiza o atendimento desse modo?
10. Como você planeja as atividades que executa com os/as alunos/as com deficiência? Por exemplo, a dificuldade do/a aluno/a, o que ele/a está aprendendo na sala regular, etc.
11. Qual o seu principal objetivo nas atividades que realiza com os/as alunos/as com deficiência? (Exemplificar com o observado em sala de recurso)

- 11.1 O que orienta as suas escolhas?
12. Imerso nessas atividades, quais são os principais conteúdos trabalhados? Por quê? (É o mesmo previsto para a sala regular com correspondência idade/série?)
13. E quais são as práticas / metodologias / recursos utilizadas para a criança acessar esse conteúdo? (Exemplificar com o observado em sala de recurso)
14. Quais as principais dificuldades encontradas para que o/a aluno/a com deficiência tenha acesso aos conteúdos da classe regular?
15. Realiza algum tipo de documentação individualizada e processual dos/as alunos/as? (Pedir cópia se a resposta for afirmativa)
- 15.1 Qual o objetivo de realizar esse registro?
16. Você realiza algum tipo de adaptação curricular (material, conteúdo, nível de dificuldade, etc.) para o trabalho na sala regular?
- 16.1 E para o trabalho na sala de recursos?
17. Qual(is) é(são) as diferenças que observa e destacaria com o trabalho realizado com as crianças na classe regular e no atendimento na sala de recursos?
18. Que ações você considera como essenciais para que os/as aluno/as do público-alvo da educação especial esteja incluído (tenham acesso ao currículo e impulsione aprendizagem)?
19. Qual a importância do seu trabalho no contexto da sala regular (na inclusão)?
20. Você defende a criação de um currículo escolar especializado (diferente) para escolarizar os/as alunos/as com deficiência no trabalho realizado nas salas de recursos? Por quê?
- 20.1 E, de um currículo escolar flexível para o público-alvo da educação especial?
21. (A partir de toda a nossa conversa e descrições que me deu) Qual o principal objetivo do trabalho da sala de recursos?
22. Você denominaria todo o trabalho que realiza na sala de recursos como currículo?
- 22.1 (Para me ajudar a responder o título da minha pesquisa): há um currículo na sala de recursos?

Agradeço imensamente a sua colaboração e tempo dispendido para responder às questões.

23. Deseja acrescentar alguma informação que não foi abordada nas perguntas ou esclarecer algum comentário?

Muito obrigada!
Lisiane Fonseca Diogo Flóro

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Agradeço à Rede Municipal de Educação de Franca por viabilizar a realização da minha pesquisa de mestrado, intitulada “Currículo nas salas de recursos? Análise em um município paulista”. Muito obrigada à senhora, Gestora da Educação Especial, pela possibilidade de realizar esta entrevista, cujo principal objetivo é conhecer sobre o histórico da política municipal de educação especial e sua efetivação, principalmente quanto ao atendimento educacional especializado.

Inicialmente, preciso de informações sobre o seu cargo e atividades desenvolvidas:

1. Qual a sua formação?
2. Qual a sua trajetória profissional em educação no município de Franca?
3. Qual é seu cargo atualmente?
4. Há quanto tempo atua, especificamente, nesse cargo?
5. Quais são as suas atribuições nesse cargo?

O primeiro tema que gostaria de abordar é sobre a história da educação especial, aqui no município:

6. Poderia me descrever o que conhece sobre a história da educação especial, no município de Franca? Por exemplo, como e quando as mudanças foram ocorrendo quanto às normatizações de classes especiais, inclusão, salas de recursos, etc.
7. E, nas escolas comuns, como ocorreu a implementação do atendimento educacional especializado? Por exemplo, quando começou o funcionamento desse serviço, com quais recursos, etc.
8. E, como foi o processo de implementação do atual serviço – as salas de recursos multifuncionais?
9. Por que da adoção desse modelo de serviço?

Quanto à organização e funcionamento do atendimento educacional especializado, gostaria de saber:

10. Para a implementação das salas de recursos, vocês receberam o recurso federal e/ou algum outro tipo de apoio (financeiro, material etc.) do estado e/ou município e/ou particular?

Se sim, quais apoios?

Como foi o processo?

Como estes são solicitados?

Quais trâmites e exigências existem para sua liberação?

Há acompanhamento pelo governo federal?

11. Como está organizado o atendimento educacional especializado em relação às características dos/as estudantes? Por exemplo, grupos com o mesmo tipo de deficiência, salas categoriais ou não categoriais, etc.
12. Por que houve essa escolha política de organização das salas que fazem o atendimento educacional especializado?
13. Qual é a organização do tempo de atendimento no atendimento educacional especializado?
14. E, como são os espaços das salas de recursos?
15. Como é designado o/a professor/a especializado/a para as salas de recursos? (Concurso, cargo com experiência, etc.).
16. Qual é a formação mínima esperada / desejada desses/as profissionais para atuação nas salas de recursos?
17. Quais são as atribuições dos professores/as especializados no atendimento educacional especializado?
18. Nos últimos anos, quais foram os cursos realizados (do governo federal, estadual e/ou municipal) para os/as profissionais regentes das salas de recursos? (Descrever: ano, carga horária, objetivo e modalidade).
19. Quais são os benefícios que identifica / observa no trabalho realizado nas salas de recursos e/ou ouve dos/as professores/as especializados/as, enquanto gestora?
20. Há alguma dificuldade quanto à implementação e funcionamento desse serviço na escola regular? Quais?

Sobre os documentos que fundamentam a educação (e educação especial) no município de Franca: (Pegar cópia de documentos)

21. Há como prática o trabalho da gestão de educação especial apoiar-se em documentos federais, como leis, diretrizes e/ou decretos para o desenvolvimento dos serviços da educação especial, dentre eles o atendimento educacional especializado?

Se sim, quais são os documentos utilizados?
Qual a contribuição de cada um desses documentos para a política local?
22. Há algum documento, como lei, diretriz e/ou decreto, elaborado pelo município e/ou pela sua equipe de formação?

Se sim, quando? Com qual finalidade?
23. Qual é o uso que a gestão de educação especial e os/as professores/as fazem desses documentos?

Para finalizar, gostaria de fazer um exercício reflexivo sobre educação especial e currículo, este último que é tema da minha pesquisa. A partir do seu ponto de vista, experiência e atuação:

24. Quais são as principais orientações curriculares que a gestão de educação especial faz para os/as professores/as nas salas de recursos? Descreva um exemplo.
25. Há orientações curriculares direcionadas para o atendimento do alunado elegível da educação especial para as classes comuns? Descreva um exemplo.
26. Você defende a criação de um currículo escolar especializado (diferente) para escolarizar os/as alunos/as com deficiência no trabalho realizado nas salas de recursos? Por quê?
27. E, defende a criação de um currículo escolar adaptado / flexível para o público-alvo da educação especial?
28. Deseja acrescentar alguma informação que não foi abordada nas perguntas ou esclarecer algum comentário?

Agradeço imensamente a sua colaboração e tempo dispendido para responder às questões.

Muito obrigada!
Lisiane Fonseca Diogo Flóro

APÊNDICE E – CARTA DE INFORMAÇÃO E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE

Franca, _____ de _____ de _____

A pesquisa intitulada **“Currículo as salas de recursos multifuncionais? Análise em um município paulista”** apresenta como principal objetivo, investigar as orientações curriculares para o atendimento educacional especializado, nas salas de recursos multifuncionais, a partir da análise da política de educação especial de uma realidade local. O município contemplado para esse exercício de pesquisa foi Franca e, os principais procedimentos para coleta de dados serão: aplicação de questionários, entrevista semiestruturada e observação qualitativa das atividades em sala de recursos multifuncionais. Na realização destas técnicas se propõe realizar apontamentos críticos e contextualizados vinculados ao objetivo supracitado, sem a intencionalidade de denegrir a política local e práticas pedagógicas.

Em todas as etapas de estudo a principal profissional, a estudante de mestrado Lisiane Fonseca Diogo, com supervisão da Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto, da Faculdade de Educação da Universidade de Franca (FEUSP), estará disponível para esclarecimentos de eventuais dúvidas. O principal meio de contato com a mesma é o email lisiane.diogo@gmail.com ou telefone (16) 99171328.

As informações obtidas serão analisadas sem a divulgação da identificação de nenhum dos/as funcionários/as da educação de Franca; apenas os cargos dos mesmos serão mencionados; a mesma descrição sobre a identidade das crianças será mantida.

Firma-se o compromisso da pesquisadora de utilizar os dados e materiais coletado somente para esta pesquisa que, posteriormente, será disponibilizado para todos/as os envolvidos de forma direta e indireta.

E, é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento para deixar de participar do estudo.

Segue Termo de Livre Consentimento:

Eu, _____, profissional da educação de Franca no ano de 2015, com o cargo de pedagoga da sala de recursos multifuncional, fui informada a respeito da pesquisa realizado pela estudante de mestrado Lisiane Fonseca Diogo, pela FEUSP.

Ficaram claros para mim quais são os propósitos da pesquisa, os procedimentos, a garantia de confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e colaborei para o mesmo permitindo no(s) mês(es) de _____ o acompanhamento nos atendimentos individuais das crianças com deficiência no atendimento na sala de recursos e, na realização da entrevista realizada no dia no dia ____ de _____ de 2015.

Afirmo que as informações coletadas do procedimento de entrevista conferiam integralmente a minha opinião e descrição dos fatos. E, ciente que uma cópia será disponibilizada para meu arquivamento pessoal, posteriormente à leitura para possíveis correções de opinião e falas, que deverão ser acatadas pela pesquisadora.

Assinatura da participante (Realização da entrevista)

Assinatura da pesquisadora (Realização da entrevista)

Franca, ____ de _____ de 2015

Assinatura da participante (Entrega da cópia da entrevista final)

Assinatura da pesquisadora (Entrega da cópia da entrevista final)

Franca, ____ de _____ de 2015

APÊNDICE F – HORAS / ATIVIDADE DE OBSERVAÇÃO

TOTAL DE HORAS – ATIVIDADES NAS SRM		
DIA	ATIVIDADE	MÉDIA EM TEMPO (H)
26/08/2015	Observação SRM – DA – Carmen	3
28/08/2015		2
02/09/2015		3
03/09/2015		3
10/09/2015		3
TOTAL		14 H
15/09/2015	Observação SRM – DI – Fernanda	3
16/09/2015		3
22/09/2015		3
23/09/2015		3
07/10/2015		2
13/11/2015		4
TOTAL		18 H
13/08/2015	Observação SRM – DI – Rosângela	2
19/08/2015	Itinerância SRM – DI – Rosângela	2
27/08/2015	Observação SRM – DI – Rosângela	2
01/09/2015		2
02/09/2015		2
09/09/2015		2
10/09/2015		2
15/09/2015		2
TOTAL		16 H
22/09/2015	Observação SRM – DI – Thalita	4
24/09/2015		2
06/10/2015		4
27/10/2015		2
12/11/2015		2
TOTAL		14 H
12/08/2015	Observação SRM – DV – Marlei / Érika	2
18/08/2015		3
19/08/2015		2
01/09/2015		3
03/09/2015		3
09/09/2015		2
10/09/2015		3
TOTAL		18 H
01/10/2015	Participação do II Seminário de Inclusão de Franca	4
02/10/2015		4
TOTAL		8 H
07/10/2015	Entrevista com Rosângela	3
08/10/2015	Entrevista com Carmen	3
08/10/2015	Entrevista com Marlei	2
21/10/2015	Entrevista com Fernanda	2
27/10/2015	Entrevista com Thalita	2
TOTAL		12 H
38 DIAS	TOTAL GERAL	100 H

APÊNDICE G – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1. Organização do tempo:

- Tempo da atividade para cada aluno/a;
- Períodos para atividades pedagógicas;
- Períodos para atividades lúdicas.

2. Organização do espaço físico:

- a. Em relação à escola
 - Acessível fisicamente;
 - Afastado ou próximo de espaços coletivos (quadras, banheiros, bebedouros);
- b. Dentro da sala de aula
 - Tipos de móveis e materiais;
 - Organização dos móveis;
 - Materiais na parede;
 - Acessibilidade dos materiais.

3. Organização de agrupamentos de alunos/as:

- Por tipo de dificuldade;
- Grupos diversificados;
- Idade/série;
- Objetivos de conteúdo.

4. Características das atividades:

- Repetição diária;
- Repetição semanal;
- Objetivo de cada atividade;
- Tema;
- Conteúdo;
- Método;
- Referenciais teóricos;
- Referenciais do currículo da sala comum.

5. Relação com outros sujeitos:

- Profissional da sala regular;
- Direção da escola;
- Coordenação da escola;
- Outros funcionários;
- Pais e responsáveis.

APÊNDICE H – FOTOS DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS**SRM “C” – Professora Luiza****SRM “D” – Professora Carol****SRM “E” – Professora Renata**

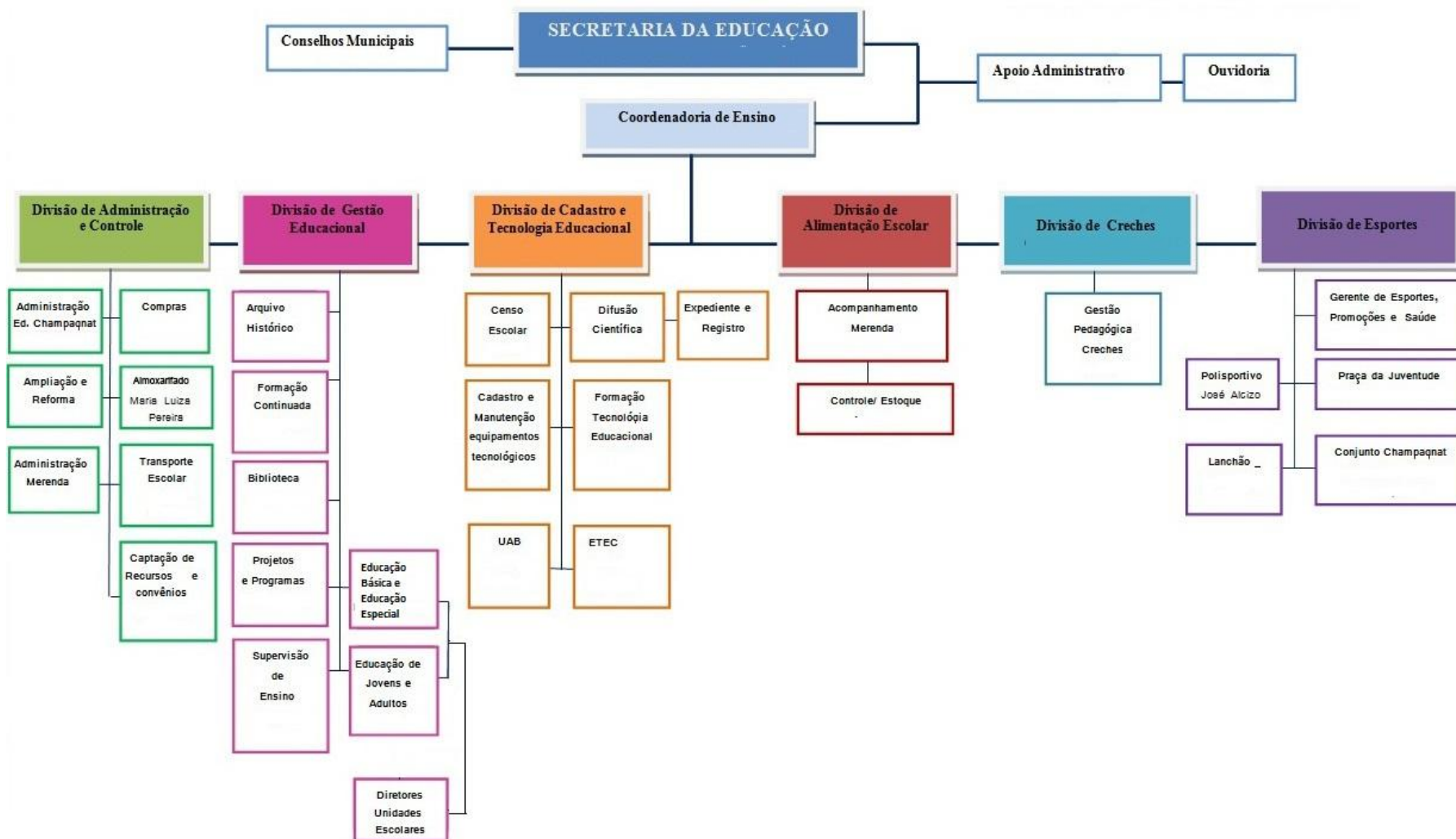
APÊNDICE I – BALANÇO DE PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA

TIPO	REFERÊNCIA	TEMAS	ANO
Tese	MESQUITA, Amélia Maria Araújo. Os elementos da inclusividade na prática curricular de uma professora: uma análise a partir da cultura escolar. 174 p. Belém: UFPA.	Inclusão escolar Prática Curricular	2013
	VIEIRA, Alexandro Brago. Currículo e educação especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 326 p. Vitória: UFES.	Educação especial Currículo	2012
Dissertação	DELEVATI, Aline de Castro. AEE: que “atendimento” é esse? As configurações do atendimento educacional especializado na perspectiva da rede municipal de Gravataí/RS. 142 p. Porto Alegre: UFRGS.	Educação especial AEE	2012
	BARBOSA, Meiriene Cavalcante. Do preferencial ao necessário: o atendimento educacional especializado na escola comum. 179 p. Campinas: Unicamp.	Educação especial AEE	2012
	FONSECA, Kátia de Abreu. Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores. 122 p. Bauru: Unesp.	Educação especial Adaptação curricular	2011
	LOBO, Josilene Augusto. Projetos político-pedagógicos de escolas da rede municipal de ensino de Corumbá/MS: aproximações às proposições de flexibilizações/adaptações curriculares. 117 p. Campo Grande: UFMS.	Educação especial Adaptação curricular	2011
	EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas. 227 p. Vitória: UFES.	Educação especial Currículo	2011
	ANTUNES, Renata Almeida. Inclusão escolar na pré-escola: o acesso ao currículo. 165 p. São Paulo: USP.	Inclusão Escolar Currículo (Educação Infantil)	2011
	VALADÃO, Gabriela. Planejamento Educacional Especializado na Educação Especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. 130 p. São Carlos: UFSCar.	Educação especial Adaptação curricular (PEI)	2010
	XAVIER, Glaucia de Carmo. O currículo e a educação inclusiva: a prática curricular e suas implicações na inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. 197 p. Belo Horizonte: PUC-Minas.	Inclusão escolar Currículo	2010
	MELO, Hilce Aguiar. O acesso curricular para alunos/as com deficiência intelectual da rede regular de ensino: a sala de recursos como eixo de análise. 159 p. Piauí: UFMA.	Sala de Recursos Acesso curricular (Deficiência Intelectual)	2008
	BUYTENDORP, Adriana Aparecida Burato Marques. Currículo em educação especial: o texto, as imagens e o acesso ao ensino. 112 p. Campo Grande: UFMS.	Educação especial Currículo	2006
Artigo ANPED	REBELO, Andressa. A transmutação do conceito de atendimento especializado na legislação educacional brasileira (1988-2011). Goiânia, 36ª Reunião Anped, 2013.	Educação especial AEE	2013

	SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Currículo como cultura da escola: os desenhos do ordenamento temporal e espacial da escola inclusiva. Pernambuco, 35ª Reunião Anped, 2011.	Educação especial Currículo	2011
	SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Espaços, tempos e professores das salas de recursos e das salas comuns: expressões de cultura escolar. Caxambu, 29ª Reunião Anped, 2006.	Cultura escolar Sala de recursos	2006
Artigo ENDIPE	MOREIRA, Antônio Flávio. A produção de conhecimento na área de currículo e repercussões na qualidade da escola pública. Campinas: Anais XVI Endipe, 2012.	Educação Currículo (Diversidade)	2012
	GARCIA, Rosalba M. C. Políticas de inclusão e currículo: transformação ou adaptação da escola? Campinas: Anais XVI Endipe, 2012.	Educação especial Currículo	2012
Artigo CBEE	TARTUCI, Dulcéria et al. A configuração do trabalho pedagógico no atendimento educacional especializado: problematizações sobre o currículo desenvolvido. Anais Congresso Brasileiro de Educação Especial, São Carlos, 2014.	Currículo AEE	2014
Artigo CBMEE	PORTO, Patrícia P. et al. A sala de recursos multifuncional na visão dos gestores municipais. Anais CBMEE, Paraná, 2013.	Educação especial Sala de recursos	2013
Artigos Revistas e Periódicos <i>qualis</i>	LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas , 22. Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem. Arizona University, 2014.	Inclusão escolar Currículo	2014
	CENCI, Adrian; e DAMIANI, Magda F. Adaptação curricular e o papel dos conceitos científicos no desenvolvimento de pessoas com necessidades educacionais especiais, Revista Educação Especial , v. 26, n. 47. p. 713-726 set./dez. 2013.	Educação Especial Adaptação curricular	2013
	SILVA, Fabiany de Cassia Tavares. Estudo de documentos curriculares locais e suas implicações para construção da diferenciação/flexibilização curricular (1998-2008). Revista e-curriculum , São Paulo, v.8, n.2 ago. 2012.	Educação Básica Adaptação Curricular (Documentos)	2012
	LUNARDI-MENDES,, Geovana Mendonça; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; PLETSCHE, Márcia Denise. Atendimento Educacional Especializado: por entre políticas, práticas e currículo – um espaço tempo de inclusão? Revista Contrapontos , v. 11, n. 3, p. 255-265, 2011.	AEE Currículo	2011
	SEBASTIAN HEREDERO, Eladio. 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.	Educação inclusiva Adaptação curricular	2010
	MIOTTO, Ana Cristina Felipe O currículo prescrito para educação inclusiva: a proposta curricular e a inclusão dos alunos com deficiência visual. Revista	Educação inclusiva Currículo (Deficiência visual)	2010

	Educação Especial , Santa Maria, v. 23, n. 37, p. 195-206, 2010.		
	LEITE, L. P; OLIVEIRA, M. A. Educação inclusiva: análise e intervenção em uma sala de recursos. Revista Paideia, Ribeirão Preto, v. 21, n. 49, p. 197-205, jan. 2009.	Educação inclusiva Sala de recursos	2009
	BARRETO, Lúcia C; GOULART, Aurea, M. P. L. Educação geral ou especial? Um foco na sala de recursos. Educação em Revista , Marília, v.9, n.2, p.93-112, jul./dez. 2008.	Educação especial Sala de recursos	2008

ANEXO A – ORGANOGRAMA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



Fonte: Franca (2015)

ANEXO B – EXEMPLO DO REFERENCIAL CURRICULAR FRANCA/SP



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FRANCA

Ensino Fundamental – 1º ano



COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
<p>A- Ler, escrever e produzir, em diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, artística, corporal, – para interagir com o outro, expressando-se, interpretando, considerando a intencionalidade e usufruindo de diversas situações de comunicação.</p>	<p>1- Produzir e reproduzir textos orais e/ou escritos, observando a ordem cronológica dos fatos e o assunto tratado. (Produção de texto)</p> <p>2- Transmitir mensagens com desenvoltura, procurando adequá-la a intenções e a situações comunicativas. (Produção de texto)</p> <p>3- Escutar ativamente a leitura de diversos textos. (Leitura e compreensão)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relatando histórias trazidas ou ouvidas em casa ou nos ambientes que freqüentam. ▪ Ouvindo a mesma história, várias vezes, pelo prazer de reconhecê-la, aprendê-la e reviver emoções. ▪ Produzindo textos orais e/ou escritos, com a ajuda do professor (nos quais o professor é o escriba.) ▪ Participando de situações de comunicação, que exijam diferentes graus de formalidade, como conversas, exposições orais, entrevistas. ▪ Participando de conversas na roda ou nas brincadeiras de faz de conta. ▪ Lendo e apresentando histórias oralmente. ▪ Elaborando avisos, bilhetes, pedidos a outros professores, aos pais ou a setores da instituição, de forma convencional ou não. ▪ Cantando e entoando canções. ▪ Declamando poesias, dizendo parlendas e textos de brincadeiras infantis. ▪ Proporcionando o empréstimo de livros para leitura em casa, com a família. ▪ Desenvolvendo as ações que compõem o Programa de Leitura da Rede Municipal.

Ensino Fundamental – 1º ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
	<p>4- Perceber os diferentes modos de falar, em diversas situações de interlocução, diante de diferentes interlocutores. (Análise e reflexão lingüística)</p> <p>5- Expressar oralmente a compreensão da mensagem da qual é destinatário. (Leitura)</p> <p>6- Expor oralmente temas estudados (com preparação prévia). (Produção de Texto/ Leitura e compreensão)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificando os diversos gêneros textuais, durante a leitura pelo professor: histórias, anúncios, poesias, mensagens, parábolas. ▪ Interagindo com as idéias do texto, por meio de conversas mediadas pelo professor. ▪ Observando aspectos da fala que não são percebidos na escuta direta, por meio da escuta de gravação em áudio e/ou vídeo. ▪ Participando de diferentes situações de intercâmbio comunicativo: seminários, dramatização de textos, simulação de programas de rádio e TV e outros. ▪ Analisando a qualidade da produção oral, alheia e própria (com ajuda), se necessário, considerando: <ul style="list-style-type: none"> ✓ presença/ausência de elementos necessários à compreensão de quem ouve; ✓ adequação da linguagem utilizada à situação comunicativa. ▪ Conhecendo textos variados que expressam diferentes formas de viver, ver e pensar o mundo. ▪ Participando de jogos de contar (inventar histórias em parceria com o adulto) e jogos de perguntar e responder. ▪ Participando de apresentação oral ao vivo de textos, poesias, parlendas memorizadas, em situações que envolvem público. ▪ Manifestando sentimentos, ideias e opiniões (conversas, discussões coletivas, debates...). ▪ Descrevendo oralmente personagens, cenários e objetos.

Ensino Fundamental – 1º ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
	<p>7- Formular hipóteses sobre o sistema de escrita.</p> <p>8- Conhecer e compreender gradativamente o funcionamento do sistema de escrita alfabética.</p> <p>9- Ler e escrever gradativamente de forma convencional. (Análise e reflexão lingüística)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participando de atividades em grupo que envolva planejamento, tomadas de decisões, divisão de tarefas e apresentação de resultados. ▪ Utilizando no processo de alfabetização exclusivamente a letra bastão (forma maiúscula). ▪ Trabalhando com a primeira escrita estável para a criança: os nomes próprios. ▪ Reconhecendo e reproduzindo seu nome para, gradativamente, se apropriar da escrita convencional: os nomes podem estar escritos em tiras de papel afixados em lugar visível da sala e escritos com letra de forma maiúscula. ▪ Estabelecendo relações entre o que é falado e o que está escrito (evolução nas hipóteses de escrita). ▪ Atribuindo significação às partes escritas a partir de textos que sabe de cor e listas de palavras (do mesmo campo semântico). ▪ Registrando palavras de acordo com experiências vivenciadas no mundo da escrita. ▪ Localizando uma palavra conhecida ou de alguma imagem, levando em conta algumas pistas contidas no texto (estratégias de leitura). ▪ Transpondo para língua escrita o que foi lido ou ouvido. ▪ Fazendo sua própria leitura mediada pela leitura do professor. ▪ Participando de diferentes projetos e sequências didáticas envolvendo leitura e escrita nas suas mais diversas manifestações.

Ensino Fundamental – 1º ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
	<p>10- Utilizar estratégias de decodificação, seleção, antecipação, inferência e verificação combinando-as à leitura de textos. (Leitura)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizando diversos materiais escritos, como gibis, livros, revistas, jornais, cartas, bilhetes. ▪ Identificando diversos rótulos das embalagens comerciais. ▪ Participando de brincadeiras de faz-de-conta, em ambientes previamente preparados pelo professor com: embalagens diversas, livros de receitas, blocos para escrever, talões com impressos. ▪ Participando de jogos de escrita como cruzadinhas, dominós, caçapalavras, forca, jogos gráficos. ▪ Utilizando conhecimento sobre o sistema alfabético (letras, valor sonoro convencional) na identificação de palavras desconhecidas. ▪ Observando leituras seqüenciadas como: várias obras de um mesmo autor, várias versões para uma mesma história. ▪ Participando de atividades em grupo que envolva planejamento, tomadas de decisões, divisão de tarefas e apresentação de resultados. ▪ Fazendo sua própria leitura mediada pela leitura do professor. ▪ Atribuindo diferentes títulos a imagens: fotografias e cenas. ▪ Participando em situações favoráveis à prática e à socialização da leitura (ex.: seqüência de leitura em voz alta).

Ensino Fundamental – 1º ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
	<p>11- Ler para usufruir momentos de lazer e estabelecer relação entre realidade e fantasia, adequando os procedimentos de leitura aos objetivos da própria leitura. (Leitura)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estabelecendo relação entre texto/contexto (com ajuda), se necessário: interrogar o texto buscando no contexto elementos para antecipar ou verificar o sentido atribuído. ▪ Estabelecendo correspondência entre partes do oral e partes do escrito em situações onde o texto é conhecido de cor. ▪ Atribuindo significação à parte escrita pela suposição de sentido a partir de portadores (embalagens, anúncios, folhetos) dos quais se conheça o conteúdo ou a imagem/foto, ou a marca. ▪ Levantando hipóteses sobre o tema, a partir do título da história. ▪ Compartilhando e trocando idéias com os colegas sobre os textos ouvidos. ▪ Apresentando as diferentes situações em que a leitura é feita: em voz alta para apreciar, comunicar, socializar e outros; leitura silenciosa para estudar, refletir, conhecer, apreciar e outros. ▪ Exercitando a imaginação e a fantasia, vivenciando emoções por meio da leitura. ▪ Fazendo sua própria leitura mediada pela leitura do professor. ▪ Participando em situações favoráveis à prática e à socialização da leitura: <ul style="list-style-type: none"> ✓ observando as diversas situações e os diferentes portadores de texto, ✓ analisando as diferentes formas gráficas.

Ensino Fundamental – 1º ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
	<p>12- Reconhecer/distinguir diferentes gêneros textuais escritos.</p> <p>13- Formular hipóteses sobre as características de gêneros textuais escritos.</p> <p>14- Produzir textos aproximando-se dos gêneros previamente lidos/trabalhados mesmo que com a ajuda do professor.</p> <p>15- Desenvolver atitude crítica em relação à produção de textos próprios ou alheios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Usando a leitura para se divertir, escrever, estudar, descobrir o que deve ser feito, revisar, identificar a intenção do autor. ▪ Manuseando diferentes gêneros textuais escritos. ▪ Participando de situações diversas em que a escrita é utilizada em diferentes circunstâncias como a escrita de bilhetes, receitas, listas de compras, anúncios, convites. ▪ Produzindo livros da turma como: coletânea de poesias, adivinhas, brincadeiras, histórias e muitos outros de acordo com os projetos desenvolvidos. ▪ Participando de atividades de planejamento de um texto. ▪ Participando de situações de reescrita de textos já escritos como notícias de jornal, lendas, histórias (com ajuda, se necessário). ▪ Participando de situações coletivas de revisão de textos com o foco na linguagem que se escreve de acordo com o gênero em questão. ▪ Produzindo textos coletivos em situações contextualizadas (podendo ter o professor como escriba). ▪ Utilizando textos próprios ou alheios para serem analisados e reescritos (coletivamente), observando aspectos necessários da linguagem que se escreve de acordo com o gênero em questão.

Ensino Fundamental – 1º ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
	<p>16- Desenvolver o hábito de pesquisa e consulta.</p> <p>17- Identificar os diferentes usos do número nas práticas sociais.</p> <p>18- Interpretar e produzir escritas numéricas.</p> <p>19- Formular hipóteses sobre a escrita numérica tendo em vista a compreensão do Sistema de Numeração Decimal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisando textos bem escritos de autores renomados para conhecer recursos diferentes que deram beleza à linguagem do texto, com mediação do professor. ▪ Incluindo na rotina, de forma contextualizada, atividades de pesquisas. ▪ Fortalecendo hábitos de consulta, de pesquisas e de autoverificação, por meio de atividades que agucem a curiosidade e a descoberta. ▪ Pesquisando diferentes situações em que se usam os números (contagens, medidas e códigos numéricos). ▪ Utilizando diferentes estratégias para quantificar, organizar e comparar os elementos de uma coleção como: tampinhas, blocos lógicos, palitos, rótulos, massa de modelar, coleção de gravuras. ▪ Participando de brincadeiras envolvendo cantigas, rimas, lendas e/ou parlendas que se utilizam de contagens e números. ▪ Contando em escalas ascendentes e descendentes, utilizando as regras em seriações (2 em 2, 3 em 3, 5 em 5) a partir de qualquer número dado. ▪ Identificando regularidades (regras do Sistema de Numeração Decimal) a partir da exploração de um quadro numérico. ▪ Lendo, escrevendo, comparando e ordenando números, no contexto diário, com utilização ou

Ensino Fundamental – 1º ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
<p>B- Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações problema articulando com as várias áreas do conhecimento.</p>	<p>20- Calcular resultado das operações fundamentais.</p> <p>21- Ler e resolver situações problema envolvendo as operações fundamentais, mesmo que de forma não convencional.</p> <p>22- Reconhecer que uma situação problema pode ser resolvida de diferentes maneiras.</p> <p>1- Organizar dados e informações em gráficos e tabelas.</p> <p>2- Caracterizar figuras geométricas.</p>	<p>não de material concreto.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relacionando à adição e/ou à subtração situações que envolvam idéias de juntar, acrescentar, tirar, completar, comparar. ▪ Construindo fatos básicos da adição e subtração. ▪ Construindo estratégias para o cálculo mental, exato e aproximado. ▪ Formulando e resolvendo situações problema que envolvam as ideias de juntar, de acrescentar, de tirar, de completar e comparar por cálculo pessoal ou convencional, de forma oral ou escrita. ▪ Formulando e resolvendo situações problema que envolvam as idéias de adição de parcelas iguais e de distribuição equitativas, mesmo que de forma não convencional. ▪ Resolvendo um mesmo problema por meio de estratégias diferentes. ▪ Identificando dados contidos em tabelas e gráficos. ▪ Coletando e organizando informações em tabelas simples. ▪ Construindo gráficos de colunas. ▪ Observando, no meio social, as formas geométricas existentes (pisos, mosaicos, vitrais de igrejas, obras de arte, artesanato

Ensino Fundamental – 1º ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
	<p>3- Identificar relações de posição entre pessoas e objetos no espaço.</p> <p>4- Reconhecer as grandezas mensuráveis e suas unidades de medida correspondentes.</p>	<p>– cestas, rendas de rede), e as formas encontradas na natureza.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificando e representando semelhanças e diferenças entre formas geométricas. ▪ Montando e desmontando embalagens e identificar as peças que devem ser utilizadas para remontá-las. ▪ Identificando formas planas (triângulo, quadrado, retângulo, circunferência) suas características em situações que envolvam descrições orais, construções e representações. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Localizando pessoas ou objetos no espaço a partir de diferentes pontos de referência e representando-os por meio de desenhos. ▪ Descrevendo a localização e a movimentação de pessoas e/ou objetos no espaço (ex.: excursões pela escola, no bairro, utilizando mapas e guias). ▪ Representando, por meio de jogos e/ou brincadeiras, a posição das pessoas, observando esquerda/direita, em cima/embaixo, ao lado, lado direito/lado esquerdo. ▪ Deslocando-se nas brincadeiras orientadas e verbalizando posições e distâncias nos percursos. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Medindo comprimento, massa, capacidade por meio de estratégias pessoais (unidades não convencionais) e uso de instrumentos convencionais (fita métrica, balança, recipientes de 1 litro, etc.).

Ensino Fundamental – 1º ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
<p>C- Expressar-se com autonomia, em diferentes linguagens – gráfica, artística, corporal – para interagir com o outro, interpretando, considerando a intencionalidade e usufruindo de diversas situações de comunicação.</p>	<p>5- Relacionar as cédulas e moedas do Sistema Monetário Brasileiro aos seus valores correspondentes.</p> <p>1- Construir autonomia no agir e no pensar arte, percebendo seu próprio percurso criador e observando aspectos do processo: limitações, procedimentos, técnicas e resultados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observando e comparando, com seus pares, as diferenças existentes como: tamanho dos pés e número dos sapatos, altura, peso, número do manequim, idade. ▪ Identificando os pontos referenciais como dia/noite, manhã/tarde, tarde/noite, semana, meses, ano. ▪ Identificando unidades de tempo – dia, semana, mês, bimestre, semestre, ano por meio do calendário. ▪ Lendo calendários e horas e utilizando-os diariamente. ▪ Produzindo receitas culinárias, envolvendo diferentes unidades de medidas (tempo de cozimento, quantidade dos ingredientes, litro, quilograma, colher, xícara). ▪ Manuseando o dinheiro em situações reais ou de faz-de-conta, para pagar e dar troco. ▪ Pesquisando sobre artistas (em especial os da localidade), sua biografia e suas produções, em fontes escritas ou não. ▪ Expressando oralmente sobre o percurso criador vivido: o que planejei fazer, o que fiz, tive de mudar o planejamento, tive de adaptá-lo ao material que dispunha, gostei do resultado. ▪ Participando de oficinas pedagógicas, explorando diferentes objetos, incluindo materiais típicos das diferentes regiões brasileiras. ▪ Expressando-se por meio do desenho, ora de forma livre e ora com intervenção direta.

Ensino Fundamental – 1º ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
	<p>2- Valer-se da intuição, juntamente com a razão, na formulação de hipóteses e na resolução de problemas referentes à arte (que material usar, como usar, porque usar, com que finalidade, qual sua adequação).</p> <p>3- Acolher a diversidade do repertório cultural, reconhecendo semelhanças e contrastes, qualidades e especificidades na arte dos diferentes povos ou comunidades, refletindo sobre sua própria produção artística e alheia num determinado contexto.</p> <p>4- Perceber a relação estética entre objetos, formas e movimentos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Produzindo atividades preestabelecidas como um risco, um recorte, uma colagem de parte de uma figura. ▪ Trabalhando de acordo com seu ritmo e seu interesse, seu tempo de concentração, bem como seu prazer na realização das atividades. ▪ Conhecendo e explorando materiais artísticos que possam possibilitar a representação de sua expressividade. ▪ Criando momentos e espaços contextualizados para produção de sua arte. ▪ Organizando exposições dos trabalhos individuais e coletivos, propiciando a leitura dos objetos produzidos e a valorização de suas obras. ▪ Participando da análise feita por seus colegas sobre seu trabalho. ▪ Participando de atividades utilizando, filmes, histórias, revistas e fotos, proporcionando reconhecimentos e identificações, por meio da visualização de certas imagens ou personagens. ▪ Realizando visitas a museus, exposições, galerias ou similares, apreciando e conhecendo obras de arte e seus autores. ▪ Construindo imagens figurativas fixas ou em movimento, concretas ou abstratas. ▪ Criando formas tridimensionais por etapas, pois essas formas exigem ações diversas,

Ensino Fundamental – 1º ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
	<p>5- Expressar-se e comunicar-se de diferentes maneiras, por meio das diversas linguagens artísticas.</p> <p>6- Perceber a flexibilidade como condição para o fazer artístico.</p> <p>7- Construir significação por meio da realização de formas artísticas.</p> <p>8- Exercitar a imaginação criadora, cultivando a curiosidade como propulsora da construção artística.</p>	<p>como colagem, pintura e montagem</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ouvindo relatos de professores, de colegas e de artistas locais sobre arte. ▪ Convivendo com produções visuais (pinturas, esculturas, desenhos, filmagens, fotografias...) e suas concepções estéticas na cultura regional ▪ Selecionando e tomando decisões com relação a materiais, técnicas, instrumentos na construção de formas visuais. ▪ Representando, expressando e comunicando por meio de imagens: desenho, pintura, modelagem, colagem e fotografias. ▪ Criando e construindo formas plásticas e visuais em espaços diversos, bidimensionais (folhas de papel, chão, telas, faixas) e tridimensionais (aqueles que apresentam comprimento, largura e altura). ▪ Observando as formas que produz. ▪ Identificando os elementos básicos da linguagem visual nas imagens produzidas (ponto, linha, cor, textura, forma). ▪ Interagindo com materiais, com suportes, com instrumentos, com procedimentos e com técnicas para a produção de formas visuais: pincéis, lápis, giz, papéis, telas, argila, tintas, máquina fotográfica, vídeos.

Ensino Fundamental – 1º ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
	<p>9- Conhecer e analisar formas visuais presentes na natureza.</p> <p>10- Desenvolver a sensibilidade artística</p> <p>11- Reconhecer alterações provocadas pelo esforço físico, mediante a percepção do próprio corpo, gerenciando as atividades do corpo com autonomia.</p> <p>12- Reconhecer a linguagem dos movimentos como fonte de expressão de sentimentos, de emoções e de estilo pessoal.</p> <p>13- Resolver problemas ou elaborar produtos, utilizando o corpo (ou partes do mesmo) e seus movimentos de maneira diferenciada e hábil, para propósitos expressivos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estabelecendo contato sensível com as formas visuais presentes na natureza e nas diversas culturas. ▪ Produzindo artes visuais nas formas tradicionais: pintura, desenho, colagem, modelagem, história em quadrinhos. ▪ Diferenciando situações de esforço e repouso. ▪ Comparando o estado do corpo antes e depois da atividade física: cansaço, batimentos cardíacos, excitação. ▪ Reconhecendo as limitações do próprio corpo na participação das diversas situações respeitando seu processo de crescimento e desenvolvimento. ▪ Apreciando danças pertencentes à localidade. ▪ Lidando com sentimentos, emoções, sensações, pautando-se pelo respeito por si, pelo outro, motivados pelas práticas coletivas de cultura corporal: medo, alegria, tristeza, angústia, raiva. ▪ Convivendo com situações competitivas, por meio de jogos com e sem regras preestabelecidas, gincanas educativas, olimpíadas, etc. ▪ Participando de jogos que possibilitem a ampliação do conhecimento sobre o seu corpo e a expressão do movimento.

Ensino Fundamental – 1º ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
<p>D - Compreender a cidadania, observando as transformações sociais que visam o bem estar comum, participando de questões da vida coletiva, preservando o meio ambiente, respeitando e compreendendo os outros e desenvolvendo uma imagem positiva de si mesmo.</p>	<p>14- Ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nos jogos/brincadeira e jogos/dança e demais situações de interação.</p> <p>15- Apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos, desenvolvendo cada vez mais atitude de interesse e de cuidado com o próprio corpo.</p> <p>1- Fazer algumas relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem, valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade da vida humana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolvendo a percepção rítmica, resguardando as diferentes culturas, de forma lúdica e prazerosa. ▪ Propondo jogos/brincadeira e jogos/dança que possibilitem a ênfase em movimentos como: andar, correr, saltar, etc, de forma significativa. ▪ Reconhecendo o seu próprio corpo ou de seus pares, envolvendo a interação e a imitação por meio do desenho, da pintura, da modelagem e até de obras de arte em que partes do corpo foram retratadas ou esculpidas. ▪ Promovendo trabalhos que favoreçam o reconhecimento das partes do corpo, utilizando brincadeiras com água e tintas. ▪ Participando de jogos de mímica e dramatização que desenvolvam a consciência corporal. ▪ Utilizando espelho para a construção e a afirmação da imagem corporal em brincadeiras de faz de conta. ▪ Participando de projetos de trabalho com temas que favoreçam atitudes e/ou conceitos relacionados a natureza e a valorização da qualidade de vida.

Ensino Fundamental – 1º ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
<p>E - Conhecer e valorizar a diversidade natural e sociocultural brasileira, posicionando-se a respeito, diante de seus diferentes aspectos, como meio para construir, progressivamente, a noção de identidade nacional.</p>	<p>2-Interessar-se e demonstrar curiosidade pelo mundo social e natural, formulando perguntas, imaginando soluções para compreendê-lo, manifestando opiniões próprias sobre os acontecimentos, buscando informações e confrontando ideias.</p> <p>1- Identificar semelhanças e diferenças no corpo e no comportamento do ser humano e de outros animais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Colaborando em atividades que visem à formação do conceito de ajuda mútua, vivenciando diferenças, trocando ideias e confrontos, trabalhando o ponto de vista pessoal e do outro. ▪ Valorizando o patrimônio cultural do seu grupo social e interessando-se por conhecer diferentes formas de expressão cultural. ▪ Ouvindo a leitura de textos informativos, consultando enciclopédias ilustradas, assistindo vídeos, realizando observações diretas e indiretas. ▪ Reconhecendo as características externas do corpo humano e do corpo dos animais, comparando-os em diferentes fases da vida. ▪ Explorando o ambiente para que possa se relacionar com pessoas, estabelecendo contato com pequenos animais, com plantas e com objetos diversos, manifestando curiosidade e interesse. ▪ Observando formigas, caracóis, borboletas, no jardim da instituição ou em figuras de livros. ▪ Discutindo sobre animais que têm casa. ▪ Criando animais na instituição, observando os cuidados necessários para isso. ▪ Cultivando plantas em vasos na sala ou em hortas no espaço externo da instituição.

Ensino Fundamental – 1º ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
<p>F- Perceber-se parte integrante, dependente e transformadora de um todo maior e dinâmico, buscando sua compreensão e interagindo com as outras partes.</p>	<p>1- Avaliar o próprio desempenho e estabelecer metas com auxílio do professor. 2- Perceber-se como ser integrante de vários grupos sociais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletindo com o professor sobre as práticas desenvolvidas, observando o próprio desempenho. ▪ Conhecendo modos de ser, de viver e de trabalhar de alguns grupos sociais do presente e do passado. ▪ Entrevistando pais, avós, parentes, professores e amigos para conhecer e refletir sobre atividades, hábitos e costumes de várias épocas. ▪ Estabelecendo algumas relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e o de outros grupos. ▪ Representando por meio de desenhos, histórias em quadrinhos e dramatizações, a sua participação social em diversos grupos (família, escola, rua). ▪ Reconhecendo sua importância como elemento integrado na escola e refletindo sobre o comportamento adequado entre as pessoas que fazem parte do ambiente escolar. ▪ Organizando aprendizagens das questões da diversidade cultural, regional e linguística, por meio de pesquisas e de exposições. ▪ Participando de atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outras. ▪ Identificando alguns papéis sociais existentes em seus grupos de convívio, dentro e fora da instituição.

Ensino Fundamental – 1º ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
<p>G- Aplicar conhecimentos referentes à saúde, à ética, ao meio ambiente, à educação sexual e à pluralidade cultural, em diferentes situações cotidianas, para a melhoria da qualidade de sua própria vida e da vida dos outros.</p>	<p>3- Compreender-se como um ser único com uma história de vida pessoal.</p> <p>1- Reconhecer a importância de uma atitude responsável de cuidado com o meio em que vive.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pesquisando junto à família a origem do nome, quem o escolheu e o porquê da escolha. ▪ Produzindo materiais como árvore genealógica, carteira de identidade, para conhecer a história da própria vida, estabelecendo relações entre o passado e o presente, traçando perspectivas futuras. ▪ Colaborando para manter limpo o ambiente da escola, sugerindo campanhas de preservação do mobiliário e do prédio, utilizando, de forma adequada, os materiais e os equipamentos escolares. ▪ Conhecendo o uso adequado dos recursos naturais disponíveis. ▪ Identificando as formas de poluição do ar, da água, do solo e sonora, bem como suas conseqüências. ▪ Conhecendo as formas de coleta e o destino do lixo (coleta seletiva). ▪ Observando diretamente, ouvindo leitura de textos informativos, assistindo vídeos, investigando, elaborando perguntas, buscando e coletando informações, participando de campanhas educativas. ▪ Participando da coleta seletiva de lixo na escola. ▪ Levantando hipóteses sugestivas sobre a maneira de economizar água, luz.

Ensino Fundamental – 1º ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
<p>H- Compreender as relações de convivência para interagir, positivamente, em diferentes grupos, valendo-se do respeito, da cooperação e da solidariedade, repudiando a discriminação e a injustiça, elegendo o diálogo como meio de resolver conflitos.</p>	<p>2- Relacionar bons hábitos de higiene, de alimentação e de atividades físicas a uma boa saúde.</p> <p>3-Adquirir atitudes e comportamentos favoráveis à preservação da saúde em relação à higiene corporal e ambiental, modos de transmissão e de prevenção de doenças contagiosas.</p> <p>1- Perceber e respeitar semelhanças e diferenças culturais, hábitos, costumes, etnias.</p> <p>2- Perceber e compreender a formação de vários tipos de família, reconhecendo-a como instituição social formadora do desenvolvimento pessoal de seus integrantes.</p> <p>3- Conhecer as regras e suas implicações em jogos e brincadeiras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vivenciando situações em que se desenvolvam hábitos higiênicos e alimentares relacionados a uma boa saúde. ▪ Conhecendo hábitos alimentares adequados como fator essencial para o crescimento e o desenvolvimento, assim como para a prevenção de doenças. ▪ Brincando, cantando, assistindo vídeos, para conhecimento do próprio corpo e do seu funcionamento. ▪ Conversando sobre a forma de se evitar acidentes e manter a saúde do corpo. ▪ Destacando os valores que identificam a pessoa humana comprometida com a fé, a justiça, a verdade e a paz. ▪ Identificando traços culturais do grupo da sala de aula. ▪ Identificando semelhanças e diferenças entre os seus costumes e os de outras comunidades, respeitando e valorizando a cultura do outro. ▪ Pesquisando sobre diversas estruturas familiares, a partir da representação da própria família, de entrevistas com vizinhos e da observação de fotos e gravuras. ▪ Procurando fazer uso do diálogo para resolver situação de conflito (com ajuda).

Ensino Fundamental – 1º ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
<p>I- Perceber-se como pessoa humana com dignidade, fruto do amor incondicional de Deus, capaz de amar e de sentir-se amada.</p> <p>J- Adotar postura coerente e flexível diante das diferentes situações da realidade, questionando-a e buscando soluções, respaldando-se progressivamente numa consciência crítica e bem formada.</p>	<p>4- Compreender a funcionalidade dos sinais de trânsito.</p> <p>1- Valorizar a vida, desenvolvendo a confiança em si e aceitando o outro.</p> <p>2- Compreender questões como: solidariedade, união, fraternidade, amor, respeito, tendo como princípio Deus criador do universo.</p> <p>1- Respeitar a pluralidade religiosa.</p> <p>2- Saber ouvir pontos de vista divergentes com respeito.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discutindo as regras (alterando algumas, propondo outras...) e respeitando-as em jogos. ▪ Explicando e demonstrando brincadeiras aprendidas em contexto extraescolares ou criadas por ele mesmo. ▪ Conhecendo sinais de trânsito a partir do seu contexto, respeitando-os. ▪ Utilizando corretamente a faixa do pedestre. ▪ Relatando experiências pessoais em relação à sinalização do trânsito. ▪ Conhecendo o trânsito dos arredores da escola e da sua residência. ▪ Desenvolvendo a autoestima e o autoconceito, cultivando o amor ao próximo. ▪ Ouvindo fábulas e músicas que transmitam valores reais, visando à pessoa humana, à construção de vida plena. ▪ Organizando situações que possam discutir, pensar, valorizar, questões como: solidariedade, fraternidade, amor e respeito. ▪ Respeitando a liberdade da pessoa humana. ▪ Lendo ou ouvindo várias fontes de informação com posições diferentes de um mesmo assunto.

Ensino Fundamental – 1º ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
	3-Saber dar opiniões utilizando argumentações sustentadas por reflexões.	▪ Participando ativamente de rodas de conversa, debates sobre assuntos polêmicos posicionando-se de forma crítica.

ANEXO C – PLANO DE METAS DE APRENDIZAGEM

METAS DE APRENDIZAGEM NO ASPECTO: PSICOMOTOR

(4 meses a 12 meses)	(1 ano a 2 anos)	(2 anos a 3 nos)	(3 anos a 4 anos)	(4 anos a 5 anos)
<p>A) Exercício do movimento de arrastar, rolar e engatinhar, explorando o ambiente.</p> <p>B) Equilíbrio ao ficar sentado.</p> <p>C) Tentativa para andar.</p> <p>D) Capacidade de empilhar objetos e arremessá-los.</p> <p>E) Interesse por rasgar papéis, tampar e destampar latas e caixas.</p>	<p>A) Participa de atividades ao ar livre.</p> <p>B) Interesse tanto por jogos tranquilos quanto por jogos de movimento.</p> <p>C) Participa de caminhadas e atividades que envolvam deslocamento, postura e equilíbrio.</p> <p>D) Participa de atividades manuais propostas.</p> <p>E) Alimenta-se com ajuda.</p>	<p>A) Aprimoramento do movimento. (Andar, correr, subir, descer).</p> <p>B) Orienta-se espacialmente no ambiente em que vive.</p> <p>C) Alimenta-se com autonomia.</p> <p>D) Desenvolve atividades manuais, jogos e brincadeiras propostas.</p> <p>E) Veste-se com autonomia.</p>	<p>A) Age com autonomia quanto à alimentação e vestuário.</p> <p>B) Aprimoramento do movimento e do equilíbrio.</p> <p>C) Reconhecimento e nomeação das partes do corpo.</p> <p>D) Realiza atividades manuais de manipulação e de construção. (folhear, abotoar, rasgar, empilhar, amassar, encaixar e pintar).</p>	<p>A) Esquema corporal – reconhecimento do próprio corpo.</p> <p>B) Locomoção e deslocamento (caminha, salta, roda, pula com equilíbrio)</p> <p>C) Independência na manipulação de objetos e materiais (tesoura, pincel, tinta...)</p> <p>D) Aprimoramento da coordenação motora refinada.</p>
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
<p>A) Capacidade de situar-se no tempo e espaço.</p> <p>B) Representação do esquema corporal.</p> <p>C) Capacidade de utilizar adequadamente espaços pré definidos (caderno, mesa, folha).</p>	<p>A) Conhecimento dos limites e potencialidades do seu corpo.</p> <p>B) Compreensão de lateralidade, tempo e espaço.</p>	<p>A) Construção da imagem e conceito corporal</p>	<p>A) Conhecimento das possibilidades e limitações corporais de forma a poder estabelecer algumas metas pessoais (qualitativas e quantitativas).</p>	<p>A) Compreensão do corpo como um organismo integral que interage com o meio físico e cultural.</p>

METAS DE APRENDIZAGEM NO ASPECTO: SOCIOAFETIVO

(4 meses a 12 meses)	(1 ano a 2 anos)	(2 anos a 3 nos)	(3 anos a 4 anos)	(4 anos a 5 anos)
<p>A) Reação ao ser chamado pelo próprio nome.</p> <p>B) Expressão de emoções e sentimentos de maneira não verbal.</p> <p>C) Aceitação e retribuição à demonstrações de afeto.</p>	<p>A) Busca ajuda e atenção do adulto nas ações rotineiras.</p> <p>B) Relaciona-se bem com os companheiros, educadores e demais funcionários.</p>	<p>A) Respeita às regras e combinados.</p> <p>B) Entende e executa ordens simples.</p> <p>C) Interage com adultos, crianças e objetos.</p> <p>D) Compartilha brinquedos, espaços e atenção da educadora.</p> <p>E) Desenvolve hábitos de higiene.</p> <p>F) Controla os esfíncteres.</p>	<p>A) Conhece e respeita regras de convívio social.</p> <p>B) Compartilha objetos, espaços e atenção de adultos e outras crianças.</p> <p>C) Cooperar com o grupo.</p> <p>D) Solicita ajuda quando necessário e consegue esperar sua vez.</p>	<p>A) Relação e interação aluno-professor.</p> <p>B) Relação e interação aluno-aluno.</p> <p>C) Respeito a ideia do outro.</p> <p>D) Iniciativa para resolver pequenos problemas, pedindo ajuda se necessário.</p> <p>E) Respeito aos combinados.</p>
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
<p>A) Relação e interação aluno-professor.</p> <p>B) Relação e interação aluno-aluno.</p> <p>C) Respeito a opinião e ao espaço do colega.</p> <p>D) Iniciativa para resolução de pequenos problemas, pedindo ajuda se necessário.</p> <p>E) Respeito aos combinados.</p>	<p>A) Desenvolvimento de valores universais (respeito, justiça, solidariedade, fraternidade, amor, amizade, responsabilidade).</p>	<p>A) Aperfeiçoamento na relação e interação social, com todos os envolvidos no âmbito escolar.</p>	<p>A) Compreensão da funcionalidade e cumprimento de regras nas diferentes situações.</p>	<p>A) Ações regidas por princípios de moral e ética.</p>

METAS DE APRENDIZAGEM NO ASPECTO: RACIOCÍNIO LÓGICO

(4 meses a 12 meses)	(1 ano a 2 anos)	(2 anos a 3 nos)	(3 anos a 4 anos)	(4 anos a 5 anos)
<p>A) Manipulação de objetos variados.</p> <p>B) Capacidade de agrupar, empilhar e espalhar objetos.</p> <p>C) Utilização de estratégias para alcançar objetos de seu interesse.</p>	<p>A) Adaptação ao espaço e ao tempo da rotina.</p> <p>B) Experimenta e explora os jogos simbólicos.</p> <p>C) Utiliza estratégias para resolução de problemas simples.</p>	<p>A) Classifica e compara elementos a partir de semelhanças e diferenças.</p> <p>B) Compreende características e funções dos objetos.</p> <p>C) Demonstra curiosidade por tudo o que o envolve.</p> <p>D) Resolve pequenos problemas e pede ajuda se necessário.</p> <p>E) Orienta-se no tempo (rotina, dias da semana e outros).</p>	<p>A) Possui noções de tamanho, quantidade, classificação e propriedades dos objetos.</p> <p>B) Resolve problemas em situações cotidianas.</p> <p>C) Participa de jogos e brincadeiras respeitando as regras.</p> <p>D) Utiliza contagem oral em situações contextualizadas.</p> <p>E) Orienta-se no tempo e espaço.</p>	<p>A) Realiza correspondência numérica termo a termo.</p> <p>B) Reconhecimento da sequência numérica.</p> <p>C) Resolução de problemas não numéricos.</p> <p>D) Resolução de problemas representando quantidade e envolvendo ideias de juntar, repartir, tirar.</p> <p>E) Participação em jogos respeitando as regras.</p> <p>F) Reconhecimento das grandezas mensuráveis no uso cotidiano (quilo,litro,metro).</p> <p>G) Reconhecimento das formas geométricas nos diferentes contextos.</p>
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
<p>A) Reconhecimento de numeral, bem como sua relação com a quantidade.</p> <p>B) Reconhecimento dos diferentes usos dos numerais na vida cotidiana.</p> <p>C) Cálculo de resultados das quatro operações mesmo que de forma não convencional.</p> <p>D) Utilização de dados e informações em gráficos e tabelas simples.</p> <p>E) Localização de pessoas e objetos em plantas baixas e mapas.</p> <p>F) Identificação da utilização das grandezas mensuráveis (tempo, comprimento, capacidade e massa) em seu uso cotidiano.</p> <p>G) Identificação de semelhança e diferença entre as formas geométricas.</p> <p>H) Reconhecimento dos valores de cédulas/moedas e seu uso.</p> <p>I) Resolução de situações problema registrando mesmo que de forma não convencional.</p>	<p>A) Conceituação do número natural (englobando quantidade, sequência numérica, classificação, ordenação e seriação e sua função).</p> <p>B) Resolução de situações problema envolvendo as quatro operações utilizando diferentes estratégias.</p> <p>C) Identificação e representação de semelhanças e diferenças entre as formas geométricas.</p> <p>D) Localização de pessoas e objetos em espaços menos conhecidos e mais amplos.</p> <p>E) Construção de tabelas e gráficos de coluna.</p> <p>F) Reconhecimento de cédulas/moedas, seu uso e valor.</p> <p>G) Reconhecimento de grandezas mensuráveis (tempo, massa, capacidade e comprimento).</p>	<p>A) Compreensão e utilização do Sistema Numérico Decimal.</p> <p>B) Interpretação e resolução de situações problema utilizando as técnicas convencionais e estratégias pessoais.</p> <p>C) Compreensão e utilização das quatro operações.</p> <p>D) Interpretação e construção de gráficos e tabelas.</p> <p>E) Representação de objetos e pessoas no espaço(plantas e maquetes).</p> <p>F) Caracterização de figuras geométricas (identificando as diferenças e semelhanças entre figuras bidimensionais e tridimensionais).</p> <p>G) Utilização das grandezas mensuráveis (tempo ,massa, capacidade e comprimento) formais e informais.</p>	<p>A) Domínio das regras referentes a classes e ordens do Sistema de Numeração Decimal (unidade, dezena, centena, unidade de milhar).</p> <p>B) Identificação das operações inversas, a partir de situações cotidianas.</p> <p>C) Identificação dos diferentes significados das frações</p> <p>D) Utilização do Sistema Monetário Brasileiro.</p> <p>E) Interpretação de dados e construção de tabelas e gráficos de colunas e barras.</p> <p>F) Reconhecimento de planificações e identificação de formas planas de figura tridimensional.</p> <p>G) Reconhecimento e uso das unidades de medidas.</p>	<p>A) Reconhecimento e aplicação do Sistema de Numeração Decimal (leitura, escrita, composição e decomposição).</p> <p>B) Utilização dos diferentes significados das frações em situações problema.</p> <p>C) Escrita, leitura, comparação e ordenação de números racionais.</p> <p>D) Desenvolvimento de estratégias pessoais na resolução de situações problema e cálculo mental.</p> <p>E) Resolução de situações problema que envolvam porcentagem.</p> <p>F) Resolução de problemas com dados apresentados de maneira organizada por meio de tabelas e gráficos.</p> <p>G) Identificação de elementos como faces, vértices e arestas de poliedros.</p> <p>H) Compreensão e cálculo de perímetro e área.</p>