

DOSSIÊ
Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II

arquivos analíticos de
políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 23 Número 28

16 de março de 2014

ISSN 1068-2341

**Política de Inclusão Escolar e Práticas Curriculares:
Estratégias Pedagógicas para Elaboração Conceitual do
Público alvo de Educação Especial¹**

Regina Célia Linhares Hostins



Suelen Garay Figueiredo Jordão

Universidade do Vale do Itajaí
Brasil

Citação: Hostins, R. C. L., & Jordão, S. G. F. (2015). Política de inclusão escolar e práticas curriculares de elaboração conceitual de alunos público-alvo da Educação Especial. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(28). Dossiê *Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II*. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1661>

Resumo: No Brasil, as políticas de inclusão escolar e as práticas curriculares direcionadas a escolarização de alunos público alvo da Educação Especial têm sido objeto de indagação e debate. Estes, apesar de ter garantido o acesso ao ensino regular, sofrem restrições em relação aos seus processos de escolarização devido ao desconhecimento de suas características de aprendizagem. Tanto nas classes comuns do ensino regular, como no atendimento educacional especializado, não raro, manifestam-se questionamentos sobre o que e como ensinar estes alunos e que currículos e práticas poderiam qualificar seus processos de elaboração conceitual.

¹ Projeto de pesquisa subsidiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) e pelo Programa Observatório da Educação da CAPES.

Em face desses dilemas, no presente artigo, analisam-se depoimentos de professores resultantes de entrevista grupal e episódios de interações e ações docentes efetivados em Sala de Recurso Multifuncional (SRM) de escola regular da região do Vale do Itajaí, SC, com o propósito de problematizar as orientações da política, as práticas curriculares e o papel das SRM no processo de escolarização desse público. Os depoimentos e episódios analisados são um recorte ilustrativo e resultam de pesquisas colaborativas desenvolvidas no período 2012/2013 junto a professores de SRM, sendo esta vinculada a dois Observatórios Nacionais de Educação Especial, articulados à rede nacional Programa Observatório da Educação da CAPES e à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC). As reflexões indicam as contradições, as cisões e a fragilidade da política em relação ao lócus e aos processos de escolarização e as potenciais práticas curriculares de ensino-aprendizagem pela via da elaboração conceitual dos alunos em geral, e em particular, do público alvo da Educação Especial.

Palavras-chave: políticas de inclusão escolar; práticas curriculares; elaboração conceitual; suporte pedagógico especializado.

School Inclusion Policy and Curricular Practices: Teaching Strategies for Target Audience Conceptual Elaboration of Special Education

Abstract: In Brazil, the inclusive education policy and curriculum practices of disabilities students have been the subject of inquiry and debate. These students, despite having guaranteed access to regular education, find restrictions in their schooling processes due to lack of their learning characteristics. In regular school and in special education still predominate questions about what and how to teach these students and which curriculum and practices could improve their conceptual elaboration processes. In this paper, we analyze testimonies of teachers, (resulting from group interview) and episodes of interactions and teaching actions effected in specialized education support (Salas de Recurso Multifuncional -SRM) from the regular schools in the Vale do Itajaí, SC. The purpose is to problematize: orientations of policy, curricular practices and the role of SRM in these students' schooling. The testimonies and analyzed episodes are an illustrative excerpt of collaborative research with SRM' teachers in 2012/2013, which is linked to two National Observatories of Special Education, articulated to the CAPES' National Education Observatory Program and to the Foundation for Research and Innovation of the State of Santa Catarina (FAPESC). The results of the research indicate contradictions, segmentations and the fragility of policy in relation to the locus and the processes of schooling and the potential curricular practices of the disabilities students' conceptual elaboration.

Keywords: inclusive education policy; curriculum practices; conceptual elaboration; specialized pedagogical support.

Escuela Política de Inclusión y Prácticas Curriculares: Estrategias de Enseñanza para la Elaboración Conceptual de la Audiencia Objetivo para la Educación Especial

Resumen: En Brasil, las políticas de inclusión escolar y las prácticas curriculares dirigidas a los alumnos con discapacidad de las escuelas públicas de educación regulares han sido objeto de investigación y debate. Estos, a pesar de haber garantizado el acceso a la educación regular, sufren restricciones en sus procesos de escolarización debido a la falta de conocimiento de sus características de aprendizaje. Tanto en las clases de educación regular, como en la educación especializada manifiestan preguntas acerca de qué y cómo enseñar a estos estudiantes y qué prácticas curriculares permiten calificar sus procesos de elaboración conceptual. Frente a estos dilemas, en este artículo, se analizan los testimonios de los profesores (como resultado de la entrevista de grupo) y episodios de interacciones y acciones docentes realizadas en una sala de

atención especializada (Sala de Recursos Multifuncionais - SRM) de las escuelas regulares en el Vale do Itajaí, SC, con el propósito de discutir las orientaciones de la política, las prácticas curriculares y el papel de las SRM en el proceso de escolarización de estos alumnos. Las declaraciones de los profesores y los episodios analizados resultado de investigación colaborativa desarrollados en las SRM en 2012/2013, vinculada a dos Observatorios Nacionales de Educación Especial, articulados a la Red Nacional de Observatorios – CAPES y a la Fundación para la Investigación y la Innovación del Estado de Santa Catarina (FAPESC). Las reflexiones indican las contradicciones, divisiones y la fragilidad de la política en relación con el lugar y los procesos de la escolarización y las potenciales prácticas curriculares de elaboración conceptual de los estudiantes en general y en particular, de los alumnos con discapacidad.

Palabras-clave: políticas de inclusión escolar; prácticas curriculares; elaboración conceptual; apoyo pedagógico especializado.

Introdução

O Século XXI anuncia marcos políticos e legais, deliberados por organismos nacionais e internacionais, para o encaminhamento da política de inclusão escolar de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Na primeira década dos anos 2000 o volume de documentos governamentais publicados, embasados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 9394/96² demarca o lugar e papel de vários grupos de interesses na definição de políticas educacionais voltadas à garantia dos direitos e igualdade de oportunidades desse público.

Essas novas influências e interesses são um indicativo das alterações no material e no terreno discursivo das políticas educacionais em uma escala global ou no que Lingard, Creagh e Vass (2012, p. 315) denominam de “campo das políticas globais”, as quais têm significativas implicações na definição das políticas educacionais no país.

Nesse período (a partir de ações já iniciadas na década anterior), o ministério da Educação intensifica o direcionamento da política para a construção de sistemas educacionais inclusivos. Pode-se considerar que o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) foi o marco definidor dessa proposta o qual revela no seu discurso uma articulação com as demais legislações aprovadas no período, mas principalmente com os compromissos assumidos pelo governo brasileiro na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas, assinada em Nova York em 2007³.

Na assinatura do acordo os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação e se comprometem a assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como, o aprendizado ao longo de toda a vida. Estes se comprometem também, a assegurar às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade (Brasil, 2007).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a) implementada pelo Decreto nº 6.571/2008 (Brasil, 2008b), por sua vez, responde ao

² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 - no Capítulo V, define três artigos, entre eles o artigo 58, que situa a educação especial como a modalidade de ensino destinada aos educandos portadores de necessidades especiais. Também prevê que o atendimento educacional especializado deverá ser ofertado, preferencialmente, na rede regular, em todos os níveis de ensino.

³ A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ganhou visibilidade no Brasil com o Decreto Legislativo no 186, de 9 de julho de 2008 aprovado pelo Congresso Nacional (Brasil, 2008c) e, posteriormente, pelo Decreto no 6.949 de 25 de agosto de 2009 assinado pelo então presidente Luis Inácio Lula da Silva (Brasil, 2009a).

compromisso assumido pelo governo brasileiro, apresentando os referenciais nacionais para a construção de sistemas educacionais e organização de escolas inclusivas, definindo o público alvo da Educação Especial e delimitando a natureza do Atendimento Educacional Especializado – AEE no processo de inclusão escolar.

A partir de sua aprovação, demais recursos normativos foram assinados e documentos orientadores foram publicados em 2009, 2010 e 2011, disciplinando o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado - AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais. Entre eles destacam-se a Resolução CNE/CEB Nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica modalidade Educação Especial, o Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais de 2010 e o Decreto Nº 7.611/2011 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e define a distribuição dos recursos do FUNDEB, admitida a dupla matrícula dos estudantes na educação regular e no atendimento educacional especializado.

Evidenciam-se nestes documentos a definição da Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, a delimitação do atendimento educacional especializado como um serviço que disponibiliza os recursos e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem no ensino regular e a diferenciação do seu papel como complementar/suplementar em relação à escolarização dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (Brasil, 2008a).

As políticas não são sempre as mesmas. Elas assumem contornos diferenciados nos diferentes contextos de sua produção e são traduzidas no contexto da prática, no interior da escola, por meio de táticas que incluem falas, interações, intervenções e ações. Elas também variam em seu grau de clareza, especificidade e coerência, o que por definição permitem ou exigem trabalho interpretativo considerável no sentido de traduzi-las (Maguire, Ball, & Braun, 2013).

Tomando como referência esses documentos (Brasil, 2008a, 2009, 2010, 2011) e contrastando com alguns depoimentos de professores e recortes ilustrativos de um trabalho desenvolvido na SRM em escola regular de um município da região do Vale do Itajaí, SC, no presente artigo busca-se problematizar as orientações da política em relação ao papel do AEE no processo de inclusão escolar de alunos público alvo da Educação Especial.

O principal propósito do artigo é trazer para o debate as orientações, ou a falta delas, em relação às práticas curriculares requeridas no processo de escolarização do público alvo da Educação Especial. Indagam-se as possibilidades de, na prática, essas orientações da política ampliarem a cisão entre o ensino regular e ensino especializado provocando uma inclusão às avessas e/ou de estimularem o desenvolvimento do que Lingard (2007, p. 246) denominou de “pedagogia da indiferença”.

Na concepção do autor, essas pedagogias podem ser vistas como profundamente terapêuticas em sua força de cuidados para com os alunos, mas indiferente em termos do trabalho efetivo com as diferenças e com o fazer a diferença em termos de oportunidade de aprendizagem no meio escolar (Lingard, 2007).

A despeito do conjunto de princípios e propostas do poder público, grande parte desses alunos não têm garantidas suas possibilidades de aprendizagem no contexto da inclusão escolar. No que se refere aos alunos com deficiência intelectual, por exemplo, o processo de inclusão tem sido dificultado face ao desconhecimento de suas características de aprendizagem e da crença na sua incapacidade de pensamento abstrato. Tradicionalmente, os currículos para atendimento a esses alunos – ate então inseridos, com expressiva maioria, nas escolas especiais – foram organizados a partir de pressupostos inatistas ou comportamentais, centrados nas atividades percepto-motoras e funcionais, negligenciando, com raras exceções, suas capacidades cognitivas e, conseqüentemente, seus processos de elaboração conceitual.

Nas avaliações clínicas e pedagógicas predomina a constatação dos déficits dos sujeitos e/ou das “faltas”: sensoriais, motoras e cognitivas a partir de análise do “seu aspecto físico (o corpo do deficiente); sua linguagem (a forma de falar e a coerência); o tempo de seus movimentos e de suas palavras; a atenção [...]; a autonomia para lidar com situações da vida social [...]” (Padilha, 2000, p. 204).

Em face desses diagnósticos, no âmbito da inclusão escolar, as escolas ajustam seus programas às características individuais da deficiência, reduzindo as possibilidades desse aluno de acessar a níveis de autonomia, capacidade de pensamento abstrato e interação qualificada com os demais colegas. Embora os profissionais envolvidos demonstrem preocupação com a aprendizagem desses alunos, os avanços nas práticas pedagógicas ocorrem, porém são pouco expressivos. Não raro, encontram-se questionamentos sobre o que e como ensinar alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, tanto na escola regular, como no atendimento educacional especializado.

Esses questionamentos se intensificam em face das orientações genéricas e pouco concisas da política em relação às práticas curriculares requeridas e ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido com esse público.

Neste artigo, pretende-se aprofundar essa discussão trazendo para o debate o texto da política, depoimentos de professores e recortes de uma atividade pedagógica de elaboração conceitual desenvolvida na SRM, estes resultantes do processo de investigação colaborativa desenvolvida nos anos de 2012/2013 pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) e de posteriores aprofundamentos de estudos pelo Observatório de escolarização de alunos com deficiência intelectual.

O Lugar, os Sujeitos e a Metodologia da Pesquisa

O Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) sob a coordenação da Prof^a Dra Enicéia Mendes, da Universidade Federal de São Carlos, com apoio do Programa Observatório da Educação da CAPES, conta com a participação de 203 pesquisadores de 16 estados e 20 programas de pós-graduação em Educação de instituições de ensino superior brasileiras. Desde 2011, o ONEESP desenvolve pesquisa em rede nacional com foco na avaliação do programa de implantação de “Salas de Recursos Multifuncionais” (SRM) em 16 estados do país.

O Observatório de escolarização de alunos com deficiência intelectual, sob a coordenação da Prof^a Dr^a Márcia Denise Pletsch da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro vem, desde 2013, desenvolvendo pesquisa em rede, abrangendo pesquisadores de três Programas de Pós-Graduação em Educação - PPGes das Universidades: Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Estadual de Santa Catarina (UDESC) e Universidade do Vale do Itajaí, também de SC. Busca-se não somente investigar processos de ensino e aprendizagem desses alunos nas redes municipais de ensino (dos Estados do Rio de Janeiro e de Santa Catarina), como também, utilizar as bases de dados disponíveis no INEP, para análise da participação e do aproveitamento dos alunos com deficiência intelectual nas avaliações do SAEB e Prova Brasil.

A pesquisa do ONEESP, iniciada em 2011, é de delineamento misto e envolveu estudos locais com os gestores responsáveis pela Educação Especial no sistema público de ensino, com professores de salas de recursos, baseados na metodologia da pesquisa colaborativa, combinado com um estudo nacional do tipo survey. Este último encontra-se em andamento e busca coletar dados com uma amostra de 2.500 professores das SRM, por meio de questionário disponibilizado em sítio de internet.

A pesquisa colaborativa sustentou-se em dois ângulos simultâneos de ação: formação continuada de professores e entrevista de grupo focal. De um ângulo enfatizou-se a formação para encorajar os professores a examinar suas próprias práticas e de outro, investiu-se na coleta de dados

e discussão coletiva por meio de grupo focal. Assim, dois aspectos fundamentais caracterizam a pesquisa colaborativa: formação e pesquisa, o que a define como uma dimensão educativa e transformadora (Oneesp, 2010).

No Estado de SC, a pesquisa colaborativa foi aplicada, em 2012, nos sistemas municipais de ensino de Balneário Camboriú e de Florianópolis. Os trabalhos de investigação foram realizados mediante a organização de grupos focais em seis encontros com carga horária total de 40 horas em Balneário Camboriú e quatro encontros com carga horária total de 20 horas em Florianópolis. Nos encontros, os grupos discutiram as questões disparadoras da entrevista organizadas em três eixos: formação de professores para inclusão escolar; avaliação do estudante com necessidades educacionais especiais; organização do ensino nas SRM e classes comuns.

Para os fins deste artigo foram trazidas à discussão somente alguns resultados da coleta de dados e da formação continuada realizada em Balneário Camboriú, com foco no eixo da organização do ensino nas SRM e classes comuns.

Particularmente, em Balneário Camboriú este estudo teve como participantes 23 professoras, sendo que dessas, 15 são graduadas em pedagogia, cinco em Educação Especial. A maioria das professoras possui especialização na área da Educação Especial/Inclusiva (10) e as outras nove fizeram especialização em outras áreas (psicopedagogia, Educação Infantil, Gestão Escolar, Educação Física Escolar, Educação Infantil, Séries Iniciais e Ensino Médio).

O trabalho de formação continuada, realizado de modo simultâneo à coleta de dados requereu estudos sobre elaboração conceitual e defectologia, com base nos estudos de Vygotski (1989; 1993; 1997) e Luria (1986), tendo em vista que o foco dos debates era a organização do ensino nas SRM. Associados aos estudos promoveram-se práticas e socialização de experiências desenvolvidas nas SRM, no período de investigação.

As práticas docentes e as interações entre professores e alunos efetivadas nas SRM das escolas estudadas, constituíram fontes fecundas para a análise e apreensão de práticas curriculares que viabilizam e qualificam o processo de elaboração conceitual de alunos e, que podem ser objeto do seu processo de escolarização, independente se na sala comum ou no atendimento educacional especializado.

Tendo em vista seus limites e espaço, esse artigo apresenta alguns recortes do material coletado pelos professores. No universo das discussões realizadas optou-se por trazer à análise um eixo de discussão do grupo focal e apenas um episódio representativo, por evidenciarem, de modo marcante, os processos de elaboração conceitual de alunos da SRM.

A Política de Inclusão Escolar em Debate: Atendimento Educacional Especializado, Escolarização e Práticas Curriculares

Não se pretende trazer à discussão todos os aspectos abordados na política, mas direcionar o olhar para suas orientações em relação à função e organização do atendimento educacional especializado no processo de escolarização do público alvo da Educação Especial. Parte-se do pressuposto de que a política na sua definição privilegia um serviço e um professor de Educação Especial “superespecializados” (Garcia, 2013), com funções prioritariamente direcionadas para a provisão de “equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos” (Brasil, 2010, p.6) o que lhes imputa um lugar esvaziado de sentidos, secundarizado e periférico no processo de ensino-aprendizagem e de escolarização desses estudantes. Este lugar ou “não lugar” evidencia-se tanto na definição do serviço, como na descrição das atribuições do professor de SRM.

De acordo com a Política de Educação Especial em vigor (Brasil, 2008a, p. 16) o atendimento educacional especializado:

identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades

específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Difícil conceber como se estrutura um atendimento, oferecido no interior da escola, por professores com formação pedagógica e diretamente implicados no processo de inclusão escolar de seus alunos. Como se estrutura um serviço escolar, com atribuições apartadas da função social da escola que tem como “foco principal o trabalho com o conhecimento historicamente produzido e sistematizado na forma escolar” (Garcia, 2013, p. 108)?

Difícil também, conceber como identificar, elaborar e organizar atividades e recursos pedagógicos destituídos de conteúdos, periféricos ao currículo e vazios de possibilidades em termos de elaboração de conceitos. “Sem conteúdos não há desenvolvimento da mente, porque este consiste nos modos de possuir a cultura e na sua aquisição gradual” (Sacristán, 2000, p. 22).

Sacristán (2000), ao discutir o sentido educativo e social da educação, agrupou as funções e os fins da escolarização em quatro grandes objetivos: fundamentar a democracia, estimular o desenvolvimento da personalidade do sujeito, difundir e incrementar o conhecimento e a cultura em geral e inserir os sujeitos no mundo. Considerando as atribuições previstas para o atendimento educacional especializado, parece impossível que este contribua para os propósitos de assegurar a participação e aprendizagem do aluno público-alvo da Educação Especial na escola.

Três anos após a aprovação da política, o decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 volta a enfatizar no Art. 2º, § 1º que os serviços de apoio especializado serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado de forma:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

A complementariedade ou suplementariedade de um serviço ou de uma atribuição docente no contexto da escola delimita as margens de ação, distingue os papéis e espaços de ensino e, contraditoriamente, como um processo de inclusão às avessas, contribui para aumentar o fosso entre o ensino regular e especial, entre o professor de atendimento especializado e o professor do ensino regular.

Essa polarização ou distanciamento se anuncia nos depoimentos dos professores entrevistados. Quando indagados sobre a função do AEE no processo de inclusão escolar alguns responderam:

P1 – Utilizar estratégias diferenciadas buscando trabalhar suas habilidades, potencialidades e dificuldades.

P2 – Elaborar estratégias pedagógicas para um melhor desenvolvimento do aluno.

P6 – Desenvolver e estimular com recursos e adaptações as necessidades de cada um.

P10 – Com o atendimento no AEE buscamos desenvolver as especificidades, digo, trabalhar o desenvolvimento das especificidades de cada educando.

P12 – A função do AEE é complementar e/ou suplementar a aprendizagem.

No discurso do professor – como um eco do discurso da política – revela-se um esvaziamento de sua função, uma indefinição ou imprecisão de sua tarefa pedagógica: utilizamos *estratégias diferenciadas, recursos e adaptações para as necessidades de cada um, desenvolvimento das especificidades de cada educando, complementação, suplementação*. Mas, o que propriamente esse serviço ensina? Quais as práticas curriculares que orientam sua ação e intervenção?

Nas definições de currículo presentes na dinâmica escolar, a questão central que serve de pano de fundo para as escolhas “[...] é saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética, a questão central é: o quê?” (Silva, 1999, p. 14). O que constitui o currículo no atendimento educacional especializado?

Sob outro ponto de vista, Lingard and Mills (2007, p. 239) advertem para o fato de que certas condições estruturais e políticas do trabalho docente resultem em pedagogias da indiferença. Indiferença para captar a falta de demanda intelectual requerida pelo seu trabalho, indiferença em se conectar com o capital cultural necessário para fazer a diferença na aprendizagem de seus alunos. A pedagogia pode ser efetiva em oferecer o suporte aos alunos, mas este, não é suficiente para fazer a diferença.

Ao serem indagados sobre a função da Classe Comum no processo de inclusão escolar e sobre a relação do currículo da SRM e da Classe Comum (tal como da responsabilidade com a alfabetização), os professores testemunham o distanciamento enfatizado no texto da política:

P1 – A classe comum deve trabalhar os conceitos necessários à fase de escolarização, envolvendo e adequando a todos os alunos.

P8 – A sala comum deve favorecer o aprendizado dos conteúdos.

P12 – A função da classe é o ensino do currículo escolar, das disciplinas escolares.

P13 – Classe comum: Fazê-lo apropriar-se de conhecimentos, conflitos, alfabetizá-lo. A SRM trabalha com as dificuldades de cada aluno e as classes comuns têm os conteúdos a serem trabalhados com todos os alunos.

Neste divórcio anunciado, o qual se pretende inclusivo, observa-se um professor olhando para as necessidades específicas dos seus alunos e organizando recursos adaptados para tal, mas com um background vazio de significados, conceitos e símbolos e o outro olhando para o conhecimento, mas, possivelmente ignorando as necessidades específicas de seus alunos.

Quando se discutem as responsabilidades pelo processo de alfabetização esse divórcio mostra-se ainda mais “litigioso”, com poucas possibilidades de conciliação entre as partes:

(P14): A responsabilidade quando ele vai para a escola é do professor da sala. Nós auxiliamos a aprendizagem com jogos que levam a alfabetização muitas vezes.

P3 – Da professora da classe regular ou do apoio pedagógico

P10 – A responsabilidade de alfabetizar o aluno é do professor de ensino regular.

P11 – A responsabilidade é do Ensino Regular. O aluno é da Escola.

P12 – Dos professores da classe comum.

O debate sobre as responsabilidades pela alfabetização de alunos com necessidades educacionais especiais não é novo. Desde a implantação das políticas integracionistas, na década de 1980 esse debate ou embate pouco profícuo tem sobrevivido. Este esteve, e continua pautado na polarização de responsabilidades e no entendimento de que o papel do atendimento educacional especializado era de reforço escolar. O que o mantém vivo é uma concepção reduzida e mecânica do processo de alfabetização, restrita à codificação e decodificação da linguagem, uma concepção de aprendizagem circunscrita ao espaço da sala de aula e uma concepção paralela de Educação Especial que se deseja transversal e inclusiva.

Quando o professor de SRM afirma que a responsabilidades pela alfabetização é do ensino regular, pois “O aluno é da escola”, há que se indagar o que ele é da SRM? Onde se situa a SRM? Como afirma Garcia (2013, p. 109) “em grande medida os *modi operandi* das salas de recursos, do ponto de vista do trabalho docente ali realizado, se mantêm como paralelo ao trabalho realizado na classe comum, o qual pouco incide sobre o processo de escolarização dos sujeitos da modalidade Educação Especial”.

Do ponto de vista da política de inclusão escolar e sua tradução pelos professores entrevistados, o que se observa do impasse entre complementação e suplementação do ensino,

desvinculação do processo de escolarização e alfabetização e restrição das atividades ao suporte de recursos pedagógicos é uma histórica e permanente atribuição de um lugar no limbo para a Educação Especial, uma possibilidade de se instalar um vazio, um não lugar, uma não função, um espontaneísmo, uma individualização do ensino. Parece tratar-se aqui, de uma inclusão às avessas.

As Práticas Curriculares de Elaboração Conceitual de Alunos Público-Alvo da Educação Especial.

No “Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” destacam-se algumas das atribuições do professor, nas quais se evidenciam os procedimentos especializados e, genericamente, entre o rol de atividades, o desenvolvimento das habilidades mentais superiores.

Neste sentido, entre as atribuições desse profissional estão:

Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis; ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular. (Brasil, 2010, p. 9 grifo nosso)

Trabalhar com as funções psicológicas superiores é por certo, uma importante função da SRM, porque é importante em qualquer processo de escolarização. Logo, essa é função da escola, independente do lugar em que o aluno estiver. O problema aqui, se refere ao fato de situá-las como especificidade da Educação Especial, e mais que isso, se refere, ao fato de considerar que é possível trabalhá-las destituídas de conteúdos, de conhecimentos e conceitos que subsidiam seu desenvolvimento.

A presença dessa atribuição específica no rol das atribuições do professor de SRM merece aprofundamentos considerando que a partir delas e das discussões empreendidas com os professores entrevistados, se estruturou a formação continuada, no decorrer do processo de pesquisa.

O propósito da formação continuada era buscar referenciais teórico-metodológicos que viabilizassem uma reflexão dos professores sobre seus depoimentos e uma problematização da política e da prática que desenvolviam. Optou-se por fazer uma reflexão sobre o papel da SRM na escolarização de seus alunos pela via do estudo, teórico-prático, da teoria de elaboração conceitual proposta por Vygotski (1989; 1993; 1997) e Luria (1986).

A escolha por essa abordagem não foi aleatória. Ela tinha a intenção explícita de dar sentido ao trabalho pedagógico desenvolvido na SRM e sua relação imediata e direta com os processos de escolarização dos alunos. Tratava-se de problematizar a inviabilidade de atuar nas margens ou no vazio da complementariedade que almeja a política para o atendimento educacional especializado.

Em outras palavras, os estudos realizados, tinham o propósito de evidenciar que o processo de elaboração conceitual requer do docente não só a utilização de conhecimentos do campo da didática – para propor estratégias pedagógicas que configurem apoio ou suporte aos seus alunos nas mais variadas situações de aprendizagens – como também, o domínio de conceitos das diversas áreas do conhecimento e a mobilização dos meios apropriados – instrumentos e signos – sem os quais o trabalho não pode ser realizado.

O caráter mediado dos processos psíquicos superiores, elemento-chave da teoria de Vygotski (1989), fundamenta a proposta de práticas curriculares de elaboração conceitual. Significa assumir que as possibilidades de trabalhar com a elaboração conceitual dos alunos em geral, e em particular, dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades exigem da escola o uso de “ferramentas ou instrumentos psicológicos”- “dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais” (1989, p. 93).

Se tomarmos o caso específico dos alunos com deficiência intelectual pode-se afirmar que é exatamente porque dominam o pensamento abstrato com maiores dificuldades que a escola deve desenvolver esta habilidade por todos os meios possíveis. “A tarefa da escola, em resumidas contas, consiste não em adaptar-se ao defeito, senão em vencê-lo” (Vygotski, 1997, p. 45).

Por implicar a articulação de processos complexos, como a abstração e a generalização, a elaboração conceitual desenvolve-se, na infância, por meio do que Vigotski (1989, 1993) nomeou pensamento por complexos e conceitos potenciais. No pensamento por complexos, predominam generalizações – tendências de unificar, reunir, agrupar - que a criança elabora a partir de enlaces reais imediatos, vinculados às experiências imediatamente vivenciadas, e por assim o ser são sempre temporários, focalizados no objeto e no cotidiano.

De modo mais elaborado, sustentado em enlaces lógicos, o conceito potencial ou o conceito científico, lida com a abstração, isto é, a atenção está focalizada no próprio ato de pensar, o traço abstraído do conjunto dos elementos é estável e não se modifica de acordo com a situação vivenciada.

Em outras palavras, o concreto imediato passa a ser compreendido pelo pensamento. Deste modo, só há conceito quando os traços abstraídos são sintetizados e, nesse processo, a palavra, os instrumentos psicológicos e o professor têm o papel fundamental de dirigir os processos mentais envolvidos.

A pergunta que acompanha essa tarefa é: como se estrutura a atividade de ensino nessa direção? Quais os caminhos mais adequados?

Ao problematizar essa compreensão podem-se examinar um episódio de interações e ações desenvolvidas por professor de SRM participante da pesquisa/formação continuada objeto de discussão no presente trabalho. Sua análise permite compreender o modo como este, por meio de um jogo (quer dizer, um recurso pedagógico), mediou o trabalho com conteúdos curriculares, mobilizou instrumentos psicológicos e estabeleceu pautas interacionais e discussões sobre esses conhecimentos com seus alunos, no processo de elaboração conceitual.

O Episódio do Jogo Base Três na Sala de Recurso Multifuncional

O episódio analisado tem como foco o desenvolvimento de um jogo aparentemente simples, dinâmico e fácil de jogar, mas que, dependendo das tarefas e mediações realizadas, transforma-se em potencial oportunidade de compreensão das bases do conceito de potenciação (conteúdo complexo no âmbito do conhecimento matemático) e das operações matemáticas nele envolvidas. Trata-se do jogo que na formação continuada se denominou “Troca fichas” ou “Base Três.”

Na atividade de formação continuada, após a vivência do jogo e reflexão sobre sua possibilidade lúdica, realizaram-se mediações em busca da compreensão dos conceitos e procedimentos por ele mobilizados. Mediante o jogo, e a partir dele, aprofundaram-se os estudos sobre os autores e os conceitos em debate e organizou-se sua aplicação pelos professores nas salas onde atuavam.

O resultado da aplicação foi registrado e voltou para análises e aprofundamentos teóricos nos encontros posteriores, de formação continuada. Os registros analisados deram vazão a outras experiências de estudo e desenvolvimento que contribuiriam para discutir a organização das práticas curriculares na SRM.

O jogo Base Três requer formação de grupos de 2 - 4 jogadores. Consta de um dado e um conjunto de 30 cartões, em formas e cores diferentes: 10 círculos vermelhos, 10 quadrados azuis e 10 triângulos verdes e um retângulo branco. A regra define que (figura 1): joga-se o dado e a quantidade sorteada é retirada em círculos vermelhos. A cada três círculos vermelhos troca-se por

um quadrado azul; a cada três quadrados azuis troca-se por um triângulo verde, a cada três triângulos verdes troca-se pelo retângulo branco e se ganha o jogo.

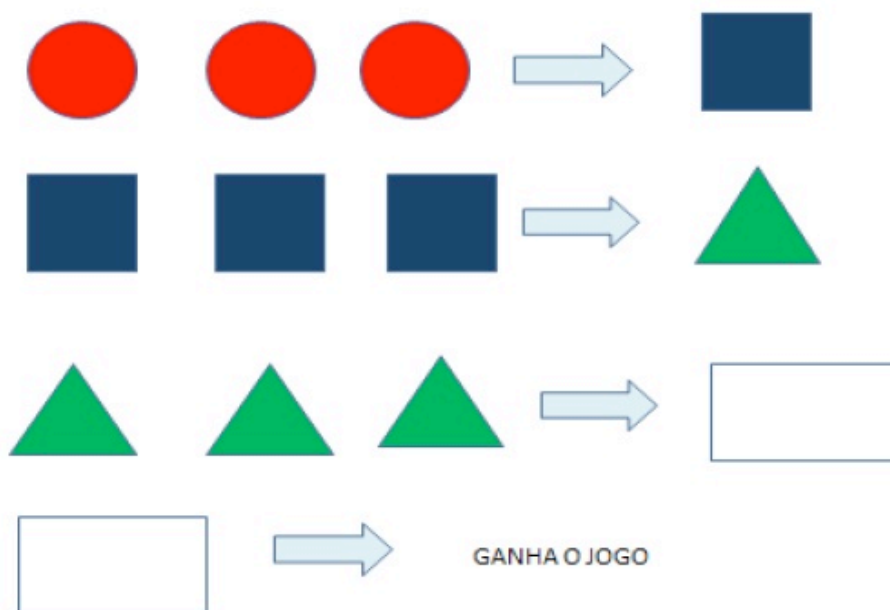


Figura 1. Composição do Jogo Base Três. A cada três círculos vermelhos troca-se por um quadrado azul; a cada três quadrados azuis troca-se por um triângulo verde, a cada três triângulos verdes troca-se pelo retângulo branco e ganha-se o jogo. Formação continuada professores SRM. Balneário Camboriú, SC 2012.

O jogo na sua aparência é simples e acessível a públicos variados. A simples observação de sua dinâmica no ato de jogar permite identificar modos de pensar e operar de cada jogador. Quer dizer, permite identificar, de imediato, processos de elaboração conceitual dos sujeitos. Há aqueles que, jogado o dado, retiram todas as quantidades sorteadas, primeiro em fichas vermelhas e então fazem a operação de troca por fichas azuis se a quantidade for igual ou superior a três. Esse pensamento – denominado por Vygotski (1993) como pensamento por complexo – tem como características a formação de vínculos imediatos entre objetos e o estabelecimento de relações entre diferentes impressões concretas. “Em um complexo, as ligações entre seus componentes são concretas e factuais, e não abstratas e lógicas [...]” (Vygotski, 1993, p. 53).

Também há aqueles que, sorteado número/quantidade igual ou superior a três operam de maneira abstrata, isto é, retiram imediatamente a ficha azul que vale três. Tal atitude oferece indicadores de uma operação conceitual à caminho da abstração e do pensamento por conceitos. Neste caso, o jogador desenvolve o pensamento pela análise/abstração e a síntese/generalização. Está se falando de conceitos potenciais, isto é, o sujeito observa um grupo de objetos e os generaliza depois de reunidos a um atributo comum.

A análise mais acurada da composição do jogo, por sua vez, permite identificar o conteúdo ou os conceitos matemáticos implícitos na operação do jogo, ou seja, a “constituição do sistema conceitual de potenciação e seu entrelaçamento com os conceitos de numeração, adição, multiplicação, logaritmo e exponencial” (Damasio, 2006, p. 4) conforme se observa na Figura 2.

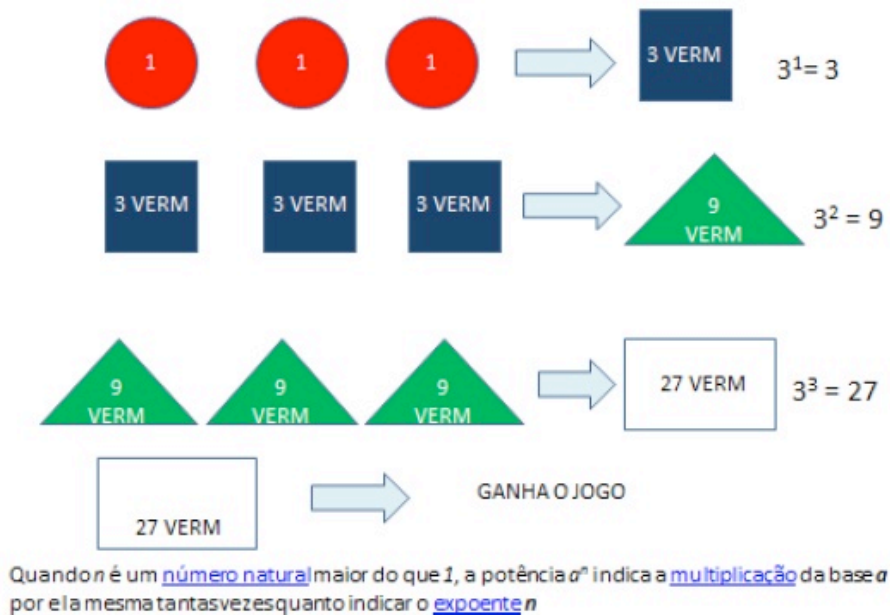


Figura 2. Sistema Conceitual de Potenciação, conforme o sistema de equivalências das figuras coloridas, onde cada quadrado azul equivale a três círculos vermelhos; cada triângulo verde corresponde a três quadrados azuis ou nove círculos vermelhos; e por conseguinte, um retângulo branco corresponde a três triângulos verdes, nove quadrados azuis ou 27 círculos vermelhos. Formação continuada professores SRM com vistas à pesquisa do Observatório de Educação Especial, Balneário Camboriú, SC, 30/05/2012.

No jogo proposto estão explicitadas as bases para elaboração da lógica e da sequência definidora do sistema conceitual de potenciação. Todavia, se não mediadas pelo professor, com o uso de instrumentos e signos apropriados, de modo que o aluno se aproprie do conceito de maneira pensada, este pode se transformar em apenas mais um jogo divertido.

Na pesquisa/formação continuada solicitou-se que os professores produzissem esse material e jogassem na SRM, porém, deveriam ser garantidas formas de registro do processo de jogo, pelo aluno. O professor deveria disponibilizar as condições para que o aluno realizasse suas anotações, devendo evidenciar todas as rodadas, as fichas adquiridas e as trocas. O registro – como toda função social da escrita - deveria servir para reconstituir com os alunos e os colegas professores o processo do jogo, assim como, para analisar o processo de elaboração conceitual do aluno.

Essa orientação partia do pressuposto de que “todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como parte indispensável, [...] central do processo como um todo” (Vygotski, 1993, p.48).

Criar situações que exijam a observação, o registro e análise são fundamentais para a aprendizagem de todos os alunos, notadamente da SRM, que podem, desse modo, manifestar sob diferentes maneiras e mediante o uso de estratégias diversificadas, sua capacidade de aprender.

Desse modo, os registros da figura 3 e 4 evidenciam o modo como um aluno com deficiência intelectual pensou e registrou o processo do jogo. Revela também, o modo como o professor realizou as mediações no sentido deste incorporar outros recursos de registro e desse modo, elaborar conceitualmente de forma ativa e interativa.

Nos encontros do grupo, na formação continuada a professora L. descreveu o processo de aplicação do jogo com J. F. que a princípio demonstrou dificuldades para compreender as regras do jogo, o que requereu repetir o jogo duas vezes antes de lhe solicitar os registros. No segundo encontro, J.F já sabia jogar e realizou o registro das suas jogadas (J) e da sua professora (L), conforme Figura 3.

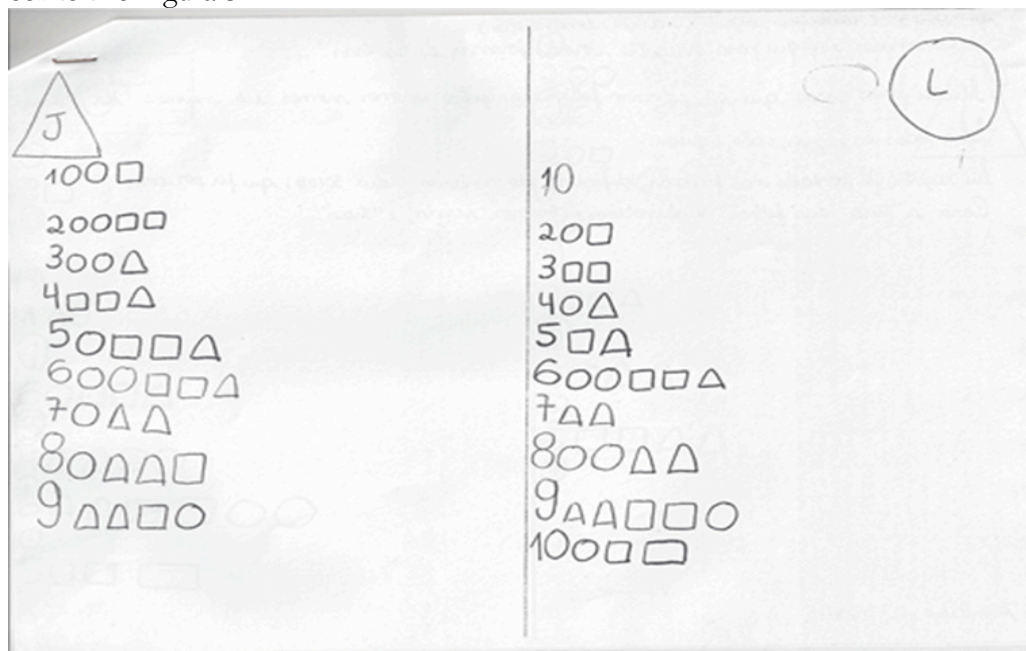


Figura 3. Registros do jogo base 3 pelo aluno de SRM. Registros coligidos por SOLDATELI, L. com vistas à pesquisa do Observatório de Educação Especial, Balneário Camboriú, SC, 30/05/2012.

A análise do registro permite identificar alguns domínios conceituais de J.F. Ele conhece os números – pelo menos até nove –, faz uso de signos para diferenciar seus resultados e os da professora, opera com as quantidades na troca das fichas, diferenciadas pelo critério da forma.

Para Vygotski (1989, 1993) existe uma relação dinâmica entre os dois tipos de desenvolvimento dos conceitos, o que sugere que, para aprender um conceito científico, o indivíduo necessita de processos dinâmicos de “descida” aos conceitos cotidianos para compreendê-los na realidade prática e da consequente atividade de “subida” em direção a abstração, sempre mediados pelo professor. Nesse movimento ascendente e descendente, o indivíduo muda a sua estrutura psicológica à medida que compreende e reelabora o conceito.

A partir daí, a professora realiza novas intervenções no registro do jogo (Figura 4) à medida que realizava novos atendimentos:

Nesse jogo, solicitei que o aluno registrasse além daquilo que já o fazia, as trocas de fichas. Para isso ele criou o símbolo (+). Também pedi que ele acrescentasse o valor que cada um tirava no dado. O jogo não foi concluído.

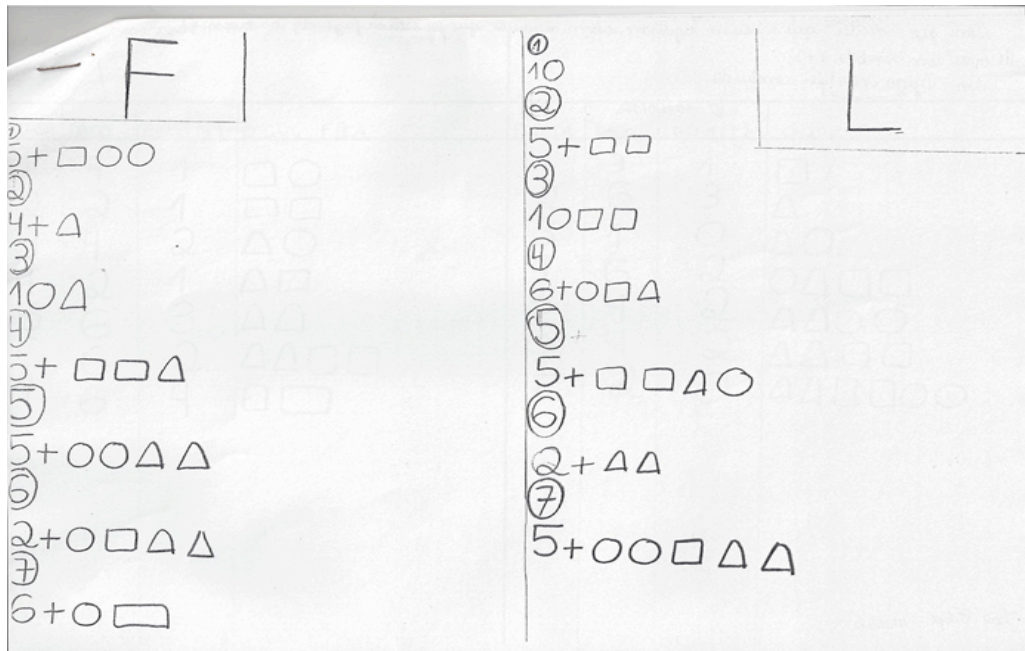


Figura 4. Registros do Jogo Base Três pelo aluno de SRM, a partir de novas medições. Registro coligido por SOLDATELI, L. com vistas à pesquisa do Observatório de Educação Especial, Balneário Camboriú, SC, 04/06/2012.

Os relatos e registros dão mostras do processo de elaboração conceitual que se aperfeiçoa por meio da mediação da professora e das possibilidades de novos registros e novos modos de resolver a tarefa. Explicitam também a relevância dos instrumentos psicológicos dos quais professora e aluno lançam mão no processo de mediação, ou seja: a linguagem, a escrita, o sistema de numeração e o cálculo, as estratégias mnemônicas, os desenhos, os traços divisórios e todos os signos estabelecidos por convenção no sentido de construir os processos mentais de apropriação do conhecimento.

Na elaboração conceitual, a palavra é, primeiro, mediadora do processo, para depois se tornar símbolo do conceito. A criança explora o real, o material sensorial, e opera intelectualmente sobre ele, orientada pela palavra em funcionamento nas interlocuções.

Essa intervenção leva em consideração a concepção de que “um conceito não é uma formação isolada, fossilizada, imutável, mas sim, uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas” (Vygotski, 1993, p. 46).

Outras intervenções podem se realizar na continuidade do trabalho com as funções psicológicas superiores e com a apropriação mais avançada das noções de potenciação. Por exemplo, a professora pode solicitar que o aluno registre no lugar das formas o número e a operação realizada, ou ainda, que ele organize formas de notação exponencial introduzindo a ideia de multiplicação com fatores iguais, por meio de outros registros como uso de fichas e colagens. Enfim, são inúmeras as possibilidades de o aluno operar intelectualmente, processar conceitos científicos, dialogar com o conhecimento e atingir formas abstratas de pensamento.

A experiência relatada permite depreender potenciais possibilidades de ensino-aprendizagem das práticas curriculares de elaboração conceitual, mas mais do que isso, elas revelam a inviabilidade de uma atuação na SRM descolada dos processos de escolarização. Elas evidenciam a responsabilidade do serviço, do professor de SRM, do professor de sala regular e de todos que

atuam com esses alunos na direção de lhes proporcionar uma concepção científica de mundo, de descobrir diante delas as relações entre os fenômenos fundamentais da vida (a natureza, o trabalho e a sociedade) e as relações de uma ordem não concreta viabilizadas pelo uso de instrumentos psicológicos como: a linguagem, a escrita, o sistema de numeração e o cálculo, as estratégias mnemônicas, as produções artísticas, os diagramas, os desenhos e todos os signos estabelecidos por convenção.

Estas concepções têm consequências sobre os modos de proceder do professor. Este não se limita ao uso indiscriminado de recursos e estratégias, ela não se restringe ao ensino de definições formais, destituídas de sentido e significado, mas, possibilita aos alunos a utilização do conceito e a expressão das diversas formas de elaboração que se vão produzindo nas interações de sala de aula e no AEE.

Para Concluir

Como síntese das principais ideias discutidas e analisadas nesse artigo, pode-se afirmar que as práticas curriculares que conduzem à elaboração conceitual de alunos público-alvo da Educação Especial não se diferenciam das práticas de elaboração conceitual efetivadas com demais alunos. A diferença reside nas concepções de aprendizagem e nas práticas de ensino que têm sido desencadeadas, tanto na escola regular como na SRM e que, em maior ou menor proporção, contribuem para ampliar ou limitar as possibilidades de elaboração conceitual dos alunos e seus processos de escolarização.

Esta constatação possibilita levantar indagações sobre a política de Educação Especial, notadamente sobre as consequências de uma orientação generalizante e pouco concisa em relação às práticas curriculares requeridas e ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido com esse público. A ênfase da política em definir as fronteiras do trabalho do atendimento educacional especializado e sua restrição à complementariedade e à suplementariedade em relação à escolarização tem contribuído para potencializar o distanciamento entre Educação Especial e educação regular e para promover uma inclusão às avessas.

Significa dizer que, implicitamente ao discurso da educação inclusiva ou da inclusão escolar de sujeitos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, manifestasse um movimento contrário, ao revés, no sentido de segmentar, separar, tornar distintos o professor, o aluno e o trabalho pedagógico deste serviço, no interior da escola.

Não se pode negar a responsabilidade do professor de sala regular no processo de escolarização de todos os seus alunos, nem tampouco, a necessidade de marcar o espaço de sala de aula regular como o lócus de efetivação da escolarização. Todavia, esta ênfase não pode resultar na secundarização do trabalho do professor de SRM ou na sua marginalização em relação ao processo de escolarização de seus alunos.

Do ponto de vista da tradução da política de inclusão escolar no contexto da prática, o que se observa é uma restrição das atividades da SRM ao suporte de recursos pedagógicos, uma individualização do ensino e um isolamento do trabalho, o que contribui para a manutenção da ideia de um não lugar para Educação Especial na escola, um esvaziamento do currículo, uma perpetuação da pedagogia da indiferença.

Referências

- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, 23/12/96, Brasília, DF. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>. Acesso em: 14 jan. 2014.
- Brasil. (2008a). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2014.
- Brasil. (2008b). *Decreto n. 6.571/2008*. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Brasil. (2008c). *Decreto Legislativo N° 186*, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/congresso/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em 14 jan. 2014.
- Brasil. (2009). *Resolução n. 4. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Brasília, DF. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf. Acesso em: jan. 2014.
- Brasil. (2009a). *Decreto N° 6.949*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 10 de jan. 2014.
- Brasil. (2010). *Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option%20=com.docman&task=doc_download&gid=11037&Itemid=Acesso em: 14 jan.2014.
- Brasil. (2011). *Decreto N° 7.611*. Brasília: MEC, 2011.
- Damasio, A. (2006) *Elaboração de conceitos matemáticos: Abordagem histórico-cultural*. Reunião Anual da ANPED, 29, Anais eletrônico. Caxambu, outubro, 2006.
- Garcia, R. M. C. (2013). Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, 18 (52), 101 -239. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000100007>
- Lingard, B. (2007). Pedagogies of indifference. *International Journal of Inclusive Education*, 11(3), 245-266. <http://dx.doi.org/10.1080/13603110701237498>
- Lingard, B., & Mills, M. (2007). Pedagogies making a difference: Issues of social justice and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 11(3), 233-244. <http://dx.doi.org/10.1080/13603110701237472>
- Lingard, B., Cregg, S., & Vass, G. (2012). Education policy as numbers: Data categories and two Australian cases of misrecognition. *Journal of Education Policy* 27(3), 315-333. <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2011.605476>
- Luria, A. R. (1986). *Pensamento e Linguagem: As últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Maguire, M., Ball S. J., & Braun, A. (2013). What ever happened to ...? 'Personalised learning' as a case of policy dissipation. *Journal of Education Policy*, 28(3), 322-338. <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2012.724714>
- Observatório Nacional de Educação Especial. (2010). *Estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Projeto 039 Observatório da educação – edital 2010*.

- Padilha, A. M. L. (2000). *Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a Educação Especial*. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 71, Jul 2000. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000200009>
- Silva, T. T da. (1999). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Vygostki, L. S. (1989). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygostki, L. S. (1993). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygostki, L. S. (1997). *Obras Escondidas V. Fundamentos da Defectologia*. Madrid: Visor.

Sobre o Autores

Regina Célia Linhares Hostins

Professora de Graduação e Pós-Graduação Lato e Stricto Sensu Mestrado e Doutorado em Educação na Universidade do Vale do Itajaí

reginalh@univali.br

Regina Celia Linhares Hostins é mestre e doutora em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2000; 2006). Realizou seu Pós-doutorado em 2013, no Institute of Education, University of London, Inglaterra, com a colaboração do Prof Dr Stephen Ball, no campo da Sociologia da Educação, desenvolvendo estudos sobre Abordagens Teórico-metodológicas na Pesquisa de Políticas Educacionais. É professora e pesquisadora do Programa de Pós- Graduação em Educação na Universidade do Vale do Itajaí e vincula-se ao grupo de Pesquisa de Políticas Públicas em Currículo e Avaliação, no qual desenvolve pesquisas, subsidiadas pelo CNPq, CAPES e FAPESC, direcionadas para dois eixos de investigação: 1. Políticas de Avaliação da Pós-Graduação; 2. Políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Coordena as pesquisas sobre Avaliação da Pós-Graduação em Educação: trajetória e recriação da política nos programas de excelência e Identidade Institucional de universidades comunitárias no sul do Brasil. Atua no núcleo em rede de pesquisadores do Observatório Nacional de Educação Especial, em parceria com a UFSCar e outras 22 universidades brasileiras, o qual tem como foco produzir estudos integrados no campo das políticas de Educação Especial e do Observatório Nacional de estudos sobre escolarização de estudantes com deficiência intelectual, este em parceria com a UFRRJ e a UDESC.

Suelen Garay Figueiredo Jordão

Pesquisadora na Universidade do Vale do Itajaí

suelenjordao@ymail.com

A autora é pesquisadora na área de Educação Especial. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos temas: Educação inclusiva/Educação especial, Educação, Políticas Públicas de Inclusão e pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Participou como pesquisadora do Observatório Nacional da Educação Especial: Estudo em rede nacional, sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns e atualmente participa do Observatório da Educação - A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem.

Sobre as Editoras Convidadas

Márcia Denise Pletsch

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) na linha de pesquisa *Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas* e do Departamento Educação e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

marciadenisepletsch@gmail.com

A autora é pesquisadora na área de Educação Especial, atuando na formação de professores e de novos pesquisadores. É líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) *Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem* e, por meio de convênio interinstitucional entre a UFRRJ e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), também é líder do grupo de pesquisa *Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas*

pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais. Atualmente, coordena o Programa Observatório da Educação da CAPES com projeto de pesquisa em rede na área de deficiência intelectual envolvendo a Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI); e coordena também pesquisas financiadas pela FAPERJ na área de deficiência múltipla. É autora do livro “Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual” e, em colaboração com Rosana Glat, do livro “Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais”. Organizou em parceria com outros pesquisadores, entre outros, os livros “Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais” e “Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico”. Tem mais de vinte artigos publicados em revistas científicas nacionais e internacionais.

Geovana Mendonça Lunardi Mendes – Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (PGE-UDESC)

geolunardi@gmail.com

A autora é pesquisadora na área de Educação Especial e dos Estudos Curriculares. Realizou Pós-Doutorado na Argentina e nos Estados Unidos da América, na área de Currículo e Novas Tecnologias, na Universidad de San Andres em Buenos Aires e em Ashland University, em Ohio. É pesquisadora coordenadora de diferentes projetos de investigação e participa como pesquisadora convidada em projetos de pesquisa nacionais e internacionais. Suas pesquisas e produções têm sido voltadas para área de Currículo e práticas escolares, em especial, as questões relativas as mudanças, novas tecnologias e inovações curriculares no espaço escolar, e também as práticas curriculares voltadas a inclusão de sujeitos com deficiência. Atualmente é a Coordenadora Nacional do Consórcio "Educação e Diversidade" do programa CAPES. FIPSE de Cooperação Internacional, envolvendo a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no Brasil e Georgetown College, Ashland University e Brigham Young University nos Estados Unidos e também do Projeto de Pesquisa: Aulas conectadas: mudanças curriculares e aprendizagem colaborativa nas escolas do PROUCA em Santa Catarina, com financiamento do CNPq e do Projeto Observatório de Práticas Escolares com financiamento da FAPESC. É coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, da FAED, UDESC. Coordena o Observatório da Educação: Tablets, Computadores e Laptops, aprovado no Edital OBEDUC/CAPES. Entre suas atuais produções podem ser destacadas o livro intitulado “Objetos Pedagógicos: uma experiência inclusive em oficinas de Artes”, em parceria com mais duas autoras e a organização do Livro “Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise”, hoje na segunda edição. É autora de inúmeros capítulos e artigos publicados em periódicos.

DOSSIÊ
Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 23 Número 28

16 de março de 2014

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China). Contribua com comentários e sugestões a <http://epaa.info/wordpress/> ou para Gustavo E. Fischman fischman@asu.edu.

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil

Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil

Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica –Rio Grande do Sul, Brasil

José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal

Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal

Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil

Antônio Teodoro Universidade Lusófona, Portugal

Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A

Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas, Brasil

Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal

Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos, Brasil

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University), **Rick Mintrop**, (University of California,
Jeanne M. Powers (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi* University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-
Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State
University

Melissa Lynn Freeman* Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard* University of Southern
California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jackyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-
Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-
Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas, Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts,
Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-
Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado
Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

* Members of the New Scholars Board

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

- Armando Alcántara Santuario** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- Claudio Almonacid** Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile
- Pilar Arnaiz Sánchez** Universidad de Murcia, España
- Xavier Besalú Costa** Universitat de Girona, España
- Jose Joaquín Brunner** Universidad Diego Portales, Chile
- Damián Canales Sánchez** Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México
- María Caridad García** Universidad Católica del Norte, Chile
- Raimundo Cuesta Fernández** IES Fray Luis de León, España
- Marco Antonio Delgado Fuentes** Universidad Iberoamericana, México
- Inés Dussel** FLACSO, Argentina
- Rafael Feito Alonso** Universidad Complutense de Madrid, España
- Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana, México
- Verónica García Martínez** Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México
- Francisco F. García Pérez** Universidad de Sevilla, España
- Edna Luna Serrano** Universidad Autónoma de Baja California, México
- Alma Maldonado** Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México
- Alejandro Márquez Jiménez** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- José Felipe Martínez Fernández** University of California Los Angeles, USA
- Fanni Muñoz** Pontificia Universidad Católica de Perú
- Imanol Ordorika** Instituto de Investigaciones Económicas – UNAM, México
- Maria Cristina Parra Sandoval** Universidad de Zulia, Venezuela
- Miguel A. Pereyra** Universidad de Granada, España
- Monica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina
- Paula Razquin** UNESCO, Francia
- Ignacio Rivas Flores** Universidad de Málaga, España
- Daniel Schugurensky** Arizona State University
- Orlando Pulido Chaves** Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
- José Gregorio Rodríguez** Universidad Nacional de Colombia
- Miriam Rodríguez Vargas** Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
- Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- José Luis San Fabián Maroto** Universidad de Oviedo, España
- Yengny Marisol Silva Laya** Universidad Iberoamericana, México
- Aida Terrón Bañuelos** Universidad de Oviedo, España
- Jurjo Torres Santomé** Universidad de la Coruña, España
- Antoni Verger Planells** University of Amsterdam, Holanda
- Mario Yapu** Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia