

DOSSIÊ

Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem

arquivos analíticos de
políticas educativas

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



aape | epaa

Arizona State University

Volume 22 Número 82

11 de agosto de 2014

ISSN 1068-2341

Políticas e práticas de educação inclusiva: condições e contradições no cotidiano de uma escola de ensino fundamental

Flávia Faissal de Souza

Débora Dainez

Ana Luíza Bustamante Smolka

Roberta Scian



Cristina Hulshof

UNICAMP

Brasil

Citação: Souza, F. F., Dainez, D., Smolka, A.L., Scian, R., Hulshof, C.. (2014). Políticas e práticas de educação inclusiva: condições e contradição no cotidiano de uma escola de ensino fundamental. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(82). Dossiê *Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem*. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n82.2014>

Políticas e práticas de educação inclusiva: condições e contradições no cotidiano de uma escola de ensino fundamental

Resumo: Neste artigo apresentamos algumas análises das contradições que marcam o trabalho no campo da educação inclusiva a partir de um projeto de pesquisa coletivo desenvolvido em uma escola pública de ensino fundamental da rede municipal de Campinas, SP, Brasil. Partindo dos pressupostos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano problematizamos as

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artigo recebido: 28/02/2014

Revisões recebidas: 28/05/2014

Aceito: 10/06/2014

condições de atuação dos professores e de desenvolvimento dos alunos com deficiência, buscando compreender como as políticas públicas repercutem nas práticas educacionais. Também refletimos sobre o impacto do projeto de pesquisa no cotidiano escolar. Nas análises do material empírico, registrado por meio de diários de campo, videografações e audiografação, destacamos as tensões e as dificuldades que marcam as relações cotidianas no interior da escola, delimitando os limites da proposta de inclusão. Consideramos que as políticas públicas precisam estar orientadas de modo a concretizar condições de ensino que promovam o potencial pedagógico e as possibilidades de desenvolvimento dos alunos com deficiência. Ressaltamos assim: a necessidade de investir na formação docente considerando o trabalho cotidiano na escola; a importância de criação, apropriação e disponibilização de diversos recursos e instrumentais para, então, ser possível a produção de vias de aprendizagem e desenvolvimento nas relações de ensino.

Palavras-chave: Educação inclusiva; práticas educacionais; políticas públicas; desenvolvimento humano.

Policies and practices of inclusive education: conditions and contradictions in the daily life of a primary school

Abstract: This paper aims analyze some of the contradictions present in the work on inclusive education, based on a group research project developed in an elementary public school in Campinas, SP, Brazil. Starting from the basic assumptions of a historical-cultural perspective of human development, we discuss the conditions for teachers' activities and for the development of students with disabilities, aiming to understand how public policies influence educational practices.

Additionally, we reflect on the impact of the research project on school life. In our analysis of empirical data from field journals and video and audio records, we point out the tensions and difficulties that permeate everyday relations inside the school, stating the limits of the proposal for inclusive education. We believe that public policies need to be targeted in order to achieve educational conditions that promote the pedagogical potential and the developmental possibilities of students with disabilities. We also emphasize the need to invest in teacher training considering their daily work within the school, as well as the importance of the creation, ownership, and availability of various resources and instruments in order to make possible the production of learning and developmental paths in educational relations.

Key words: Inclusive education; educational practices; public policies; human development.

Políticas y prácticas de la educación inclusiva: condiciones y contradicción en la vida cotidiana de una escuela primaria

Resumen: En este artículo presentamos algunas análisis de las contradicciones que marcan el trabajo en el campo de la educación inclusiva desde un proyecto de investigación colectiva desarrollado en una escuela primaria pública municipal de Campinas, SP, Brasil. A partir de los supuestos de la perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano, indagamos a cerca del desempeño de los docentes y el desarrollo de los estudiantes con discapacidades, buscando comprender cómo las políticas públicas impactan en las prácticas educativas. También, tenemos como objetivo reflexionar sobre los impactos del proyecto de investigación en la vida escolar. En el análisis del material empírico registrado, por medio de diarios de campo, grabaciones de vídeo y de audio, destacamos las tensiones y dificultades que caracterizan las relaciones cotidianas dentro de la escuela, que marca los límites de la propuesta de inclusión. Consideramos que las políticas públicas deben estar alineadas con el fin de obtener condiciones de aprendizaje que promuevan el potencial educativo y las posibilidades de desarrollo de los estudiantes con discapacidades. Así, hacemos hincapié en: la necesidad de invertir en la formación del profesorado teniendo en cuenta el trabajo diario en la escuela, la importancia de la creación, apropiación y disponibilidad de diversos recursos y

instrumentales, para entonces, ser posible la producción de vías de aprendizaje y de desarrollo en las relaciones del enseñanza.

Palabras clave: Educación inclusiva; prácticas educativas; políticas públicas; desarrollo humano.

Introdução

No decorrer dos anos de 2009 a 2012 estivemos envolvidos em um projeto de pesquisa coletivo, intitulado “Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: as relações de ensino em foco”¹, que foi realizado em uma escola pública de ensino fundamental da rede municipal de Campinas/SP, Brasil. Com base nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, em especial nos estudos de L. S. Vigotski (1993, 1995, 1996, 1997, 2000), o objetivo do projeto era:

[...] investigar as situações e as relações de ensino, indagando sobre as condições de vida que (não) mudam. Assumindo uma perspectiva histórico-cultural, perguntamos: Como as condições (de realização) da atividade (na escola e/ou fora dela) afetam (ou podem mudar) os sentidos de uma situação experienciada? Como vão se dando os modos de apropriação do conhecimento e incorporação das práticas (transformação, abreviação), relacionadas ao desenvolvimento da criança, à constituição dos sujeitos, à emergência de novas formas de atividade e novas práticas? Que diferença faz (em) (as condições de) o conhecimento? (Smolka et al., 2009, p. 4).

A equipe do projeto era formada por professores da universidade, alunos de pós-graduação e de graduação, e professores da escola. Frente ao número de pesquisadores e seus interesses de estudo, bem como a complexidade da temática e do cotidiano escolar, o projeto foi composto por eixos de investigação, dentre os quais o da Educação Inclusiva, que foi elaborado a partir dos seguintes focos: A Comunicação Aumentativa Alternativa em questão - um caso de autismo (desenvolvido pela professora de educação especial da escola); A dinâmica em sala de aula - relações professora/alunos/conhecimento (formulado por uma pesquisadora de iniciação científica do curso de Pedagogia); Políticas e Práticas de educação inclusiva (proposto por uma pesquisadora do Curso de Doutorado); O conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural e as práticas escolares (proposto por uma pesquisadora do Curso de Doutorado).

A escola, local do estudo, está situada na região norte da cidade de Campinas, em uma área geográfica bastante empobrecida e desprovida de infraestrutura básica. Os únicos equipamentos públicos da região são essa escola de ensino fundamental e outras duas de educação infantil. O bairro ocupa uma área limítrofe com outro município da região metropolitana, também bastante empobrecido, e configura-se por uma constante migração de habitantes e aumento da população.

No período de realização da pesquisa de campo, nos anos de 2009, 2010 e 2011, encontramos nessa unidade escolar mais de 900 alunos, com cerca de 35 por turma. As aulas aconteciam em quatro turnos (manhã, tarde, intermediário e noturno), a fim de dar conta de um problema histórico da região, a falta de vagas. Havia 21 alunos com diferentes deficiências (deficiência física, deficiência auditiva, visão subnormal, autismo, deficiência intelectual, deficiência múltipla).

Conforme a estrutura da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SMEC), na equipe escolar havia o cargo de professor de educação especial, que tinha como função dar suporte aos

¹ Programa Melhoria do Ensino Público/Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

professores, aglutinar algumas ações interinstitucionais, ser o elo entre a escola e as famílias dos alunos com deficiência, entre outras. Devido ao número de alunos com deficiência nessa escola, no decorrer dos três anos da pesquisa vivenciamos diferentes configurações da equipe que desempenhava tal função. Contudo, na maior parte do tempo, havia somente uma professora contratada por 40 horas/aulas semanais para responder às demandas e desempenhar todas as funções atribuídas ao cargo.

Nesse contexto, iniciamos o trabalho buscando compreender o funcionamento do cotidiano escolar. Procurávamos conhecer as histórias e as condições de vida dos alunos com deficiência e também as de formação e práticas dos professores, aproximávamo-nos das famílias e tentávamos entender como se produziam as tensões e os dilemas vividos pelos sujeitos nas relações sociais e, de forma mais específica, nas relações escolares.

O eixo de Educação Inclusiva teve como locais específicos de estudo três salas de aulas distintas. À medida que participávamos do cotidiano dessas salas de aulas, envolvíamo-nos com as crianças e com as professoras, nos indignávamos sobre as condições do trabalho docente e desenvolvimento e nos surpreendíamos com a disposição e as possibilidades, que se estruturavam nas relações entre professoras e alunos. A convocação recíproca (alunos, professoras e pesquisadoras), as hesitações compartilhadas entre as professoras e as pesquisadoras e a criação de um vínculo de confiança foram se constituindo em um terreno profícuo à nossa participação efetiva na dinâmica interativa das aulas. Assumimos, assim, o papel de *pesquisador participante* (Ezpeleta & Rockwell, 1986), utilizando diversos recursos - diários de campo, audiogravações e videogravações – para registrar aspectos da experiência vivida. Consideramos que esses instrumentos viabilizaram diferentes formas de documentar e analisar as condições, as práticas e as relações de ensino.

Ao adotar essas premissas e procedimentos, o nosso trabalho de investigação foi se construindo na dinâmica das relações, nas constantes retomadas e ponderações. É a realização da pesquisa “por um fio”, num desdobrar-se contínuo de questões e elaborações que vão emergindo no dia-a-dia (Smolka *et al.*, 2012).

No presente texto retomamos algumas questões, buscando dar visibilidade às condições e às contradições que marcam o trabalho no campo da educação inclusiva, assim como o impacto do projeto de pesquisa no cotidiano escolar. Ao tentarmos compreender como as políticas de educação inclusiva repercutem, circulam, funcionam nas práticas escolares, vamos percebendo as enormes dificuldades que marcam as relações cotidianas no interior da escola. A inclusão dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino questiona o trabalho docente no seu âmago: O que é ensinar? Qual a função da escola? Quais as condições de trabalho? Como se constituem e se desenvolvem os sujeitos – professores, alunos – nas condições e relações de ensino na escola?

Dessa forma, a partir dos relatórios de pesquisa, trazemos aqui nossas análises do final do estudo, e ao considerarmos as tensões entre as políticas públicas e as práticas de educação inclusiva, orientamos a atenção para três dimensões que, permeadas pela formulação das políticas, se entrecruzam no âmbito desse eixo de pesquisa: as condições de trabalho das professoras de educação especial e das professoras em sala de aula; as condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência; e, as condições dos professores e dos alunos para efetivação do trabalho pedagógico em interação na sala de aula. Essas dimensões estão aqui trabalhadas em dois tópicos que seguem abaixo.

O (trabalho do) professor no contexto da educação inclusiva: uma análise das condições

Em nosso trabalho de atuação e investigação pudemos vivenciar e problematizar as mais diversas situações: acompanhamos trabalhos específicos da professora de educação especial junto aos alunos com deficiência (Scian, 2010, 2011) e vivenciamos diversos casos de inclusão em sala de aula com professores regentes e alunos (Hulshof, 2010; Souza, 2010, 2011; Dainez, 2010, 2011)². Nossos registros mostram o acolhimento, a dedicação e as dificuldades enfrentadas pelas professoras; mostram as dúvidas, as hesitações também compartilhadas; mostram as diferenças nos modos de lidar com a complexidade do cotidiano escolar; mostram as concepções, os pressupostos e os argumentos que permeiam o trabalho de cada dia.

A professora de educação especial

Embora SMEC assumisse integralmente a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, conforme proposto pelo Ministério da Educação/Governo Federal (MEC) (Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação [Seesp/MEC], 2008), o serviço de educação especial estava organizado de uma forma diferenciada do proposto. Os professores de educação especial da rede podiam atuar “[...] nos *serviços de atendimento educacional especializado*, como: *atuação nas escolas regulares*, salas de recursos, classe hospitalar, professor referência [atuação nos NAEDs] e atendimentos domiciliares” (Secretaria Municipal de Educação de Campinas [SMEC], 2009a, grifo nosso).

Conforme analisado por Souza (2013) a noção de “atendimento educacional especializado” da SMEC é mais ampla do que a proposta pelo MEC. Sendo ainda que, no referido município, a maioria dos professores de educação especial da rede pública eram alocados nas unidades de ensino, e não nas salas de recursos multifuncionais, conforme priorizado pelo MEC (Seesp/MEC, 2008). A alocação desses docentes era relativa à demanda do número de alunos com deficiência nas unidades de ensino e o objetivo do trabalho era:

Atuação direta com a equipe escolar, com os educandos e a família no processo de ensino e aprendizagem, oferecendo apoio pedagógico e formação sobre inclusão, tendo como referência o projeto pedagógico das escolas e suas articulações com os serviços de atendimento especializado, de caráter clínico ou pedagógico (SMEC, 2009a).

Ao lermos o relatório resultante da investigação da professora de educação especial (Scian, 2010), percebemos o conflito que se instaura entre as funções prescritas no documento oficial (SMEC, 2009b) e as condições vivenciadas no cotidiano do trabalho. Diz a professora em seu relatório:

Conforme as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SMEC), o professor de Educação Especial deve atuar nas Unidades Escolares com as seguintes ações educativas: levantamento dos objetivos, necessidades, propostas e procedimentos que favoreçam o aprendizado do aluno com deficiências (...); participação da elaboração, desenvolvimento e avaliação do Projeto Pedagógico (...); acompanhamento do público alvo da Educação Especial (EE), a ser feito na sala de aula do aluno, em parceria com o professor regente; encaminhamento do aluno, juntamente com a equipe escolar (...); encaminhamento do público alvo da Educação Especial para as salas de recursos multifuncionais da SME; estabelecimento de

² Ver também produtos em vídeo que encontram-se no Banco de Vídeos do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL), Faculdade de Educação/Unicamp.

contatos com profissionais que atuam com o aluno com deficiência fora do âmbito escolar (...); oferecimento de recursos, adaptações e materiais específicos quando necessário ao processo educativo realizado na escola (...); participação das Formações Continuadas nas Unidades Educacionais e as oferecidas pela SME; atendimento domiciliar quando necessário ao alunado da EE; participação dos Conselhos de Classe (...); participação em reunião de pais, juntamente com o professor da sala do(s) aluno(s) acompanhado(s) pela EE; organização e atualização dos registros e relatórios nos prontuários/portfólios e livro-ata dos alunos acompanhados pela EE, originando um histórico que deverá acompanhá-los em sua trajetória escolar; revezamento na participação dos TDC's e TDI's³ nas escolas que compõem seu bloco⁴; encaminhamento para as ONGs conveniadas, quando necessário, somente alunos com deficiência, para atendimentos complementares de fonoaudiologia, terapia ocupacional, fisioterapia, psicologia, neurologia, ortopedia, psiquiatria, estimulação precoce, etc.

Com essas ações o professor de educação especial deixa de assumir a regência de classe e passa a ser um gerenciador de casos, um administrador de ações; deixa de ser professor (Scian, 2010).

Esse último comentário avaliativo torna-se a questão central de indagação e investigação dessa professora com a implementação das políticas de educação inclusiva: o esvaziamento de sua função enquanto docente; o grande quantitativo de funções relacionadas com o escopo de articulação entre as partes envolvidas nos processos educacionais e clínicos dos alunos com deficiência. Esta professora inúmeras vezes relatou a dificuldade que tinha em se colocar nessa função mais gerencial, e não mais na posição de professora de classes especiais.

Ao longo do estudo, a forma de atuação dessa professora nos chamou particular atenção levando-nos a problematizar, mais uma vez, o estatuto da educação especial como complementar ou suplementar ao ensino do aluno com deficiência na perspectiva da inclusão. Embora toda a equipe escolar seja considerada responsável pelo aluno, o professor da sala de aula tem um papel de referência importante junto ao mesmo, sobretudo pela sua função de conduzir o processo de ensino e aprendizado. Ao professor especialista cabe, então, a função de auxiliar o professor regente nesse processo. Aqui se mostra um campo de ambiguidades, conflitos, disputas, relações de poder, culpabilização e (des)responsabilização no interior da escola.

Foram inúmeras as vezes que vivenciamos, de uma forma ou de outra, situações em que as ambiguidades, tensões e transferência de responsabilidade puderam ser evidenciadas (“*ab, isso é com ela (professora de educação especial), ela resolve*”; ou “*ela não vem, não veio, nunca vem na minha sala*”).

Outra questão que se intensifica em nossos estudos é o fato de haver apenas uma professora de educação especial para atender e gerenciar 21 casos de alunos com deficiências. Diante dessa condição, a professora não tem a possibilidade de elaborar um plano de trabalho, de planejar e se organizar em relação ao trabalho com os alunos, e quando consegue, é geralmente premiada por outras urgências e ausências. Com isso, seu trabalho é orientado pelas ocorrências e demandas que surgem a cada dia, adquirindo um caráter de improvisação, descontinuidade e imprevisibilidade.

Condições de trabalho de uma professora em sala de aula: 5º ano

Dentre as três salas de aula investigadas, trazemos para compor esse texto as problematizações a partir do vivenciado com a professora do 5º ano, em 2009.

³ As siglas significam, respectivamente: Trabalho Docente Coletivo e Trabalho Docente Individual.

⁴ Bloco é um termo utilizado no âmbito da administração da SMEC, que significa a organização do horário e local de trabalho do professor de educação especial.

Nessa turma, 35 alunos frequentavam a escola regularmente. Desses, três alunos com deficiência: um com deficiência auditiva, Fabiano; um com deficiência intelectual, Diego; e um com deficiências múltiplas – física intelectual e sensorial-, Alan⁵. Além desses alunos, havia ainda dois não alfabetizados e um grupo de outros sete alunos com grande defasagem de conhecimento sistematizado em relação ao conteúdo programado para o 5º ano.

A professora Elen, formada em História, trabalhava com ensino público há mais de 20 anos e começou a lecionar nesta escola em 2008. Elen sempre acolheu em sala de aula os alunos com deficiência, tanto que em 2009 todos os alunos com deficiência do 5º ano estavam matriculados em sua turma. Apesar disso, ela recebia pouco apoio da professora de educação especial e não tinha auxiliar para ajudá-la.

Segundo relatório de Hulshof (2010), Elen explicita seu incômodo e sua consciência da falta de suporte e apoio que teve ao longo dos anos ao se referir as condições para o desenvolvimento de seu trabalho com Alan:

Em registro vídeo gravado no final do mês de setembro, ouvimos o seguinte desabafo da professora numa conversa (bronca) com os alunos:

(01:14:35) - Vocês sabem que tenho que cuidar dele, que tenho que preparar a comida pra ele, sentar ele, preparar, mais de dez, quinze, vinte minutos pra dar, quando tem frutinha, pra dar frutinha...em vinte e cinco minutos!! Olha: eu tenho que olhar ele, fazer a comida e cuidar da fila. Todo dia isso! Estou mentindo?

A preocupação com o cuidado destes alunos, as tentativas de atender suas necessidades específicas e a dificuldade em cumpri-las evidenciam obstáculos cotidianos enfrentados pela professora (Hulshof, 2010).

No percurso do trabalho investigativo, fomos acompanhando os modos, os recursos e as estratégias desenvolvidas por essa professora no enfrentamento das condições adversas. Os relatos analíticos tornam visíveis as (im)possibilidades de realização do trabalho pedagógico no interior da instituição escolar (Hulshof, 2010; Souza, 2010, 2011, 2013). O processo de cansaço e de desmotivação, também narrado pela professora ao longo do ano de 2009 pelas suas inúmeras licenças médicas, mostravam a tristeza e a desesperança diante das condições de trabalho. Consideramos importante ressaltar essa questão, pois nos parece atualmente um *lugar comum* no discurso sobre as condições do trabalho docente no cenário educacional. Anjos (2013), ao analisar em sua tese a formação e as condições do trabalho docente, aponta que, nas falas das professoras partícipes de sua pesquisa, era unânime o relato da preocupação e da dificuldade em lidar com a questão da diversidade em sala de aula e as formas para abordar/respeitar as diferenças. Segundo a autora, esse era um dos tópicos que mais afligiam as professoras, ainda mais quando contextualizado pela diferença que há entre os discursos de Ciclos de Progressão Continuada e como esses se efetivam na prática.

Nesse caso, autores como Libâneo (2008), Oliveira (2009), Saviani (2009), Freitas (2012), entre outros, ao analisarem profundamente os princípios e as contradições que implicam as políticas

⁵ Aluno com Síndrome de Angelman, não fala e realiza poucos movimentos voluntários de membros superiores. Sua comunicação é ainda mais prejudicada por não ter sido inserido em nenhum tipo de sistema de comunicação alternativo. É usuário de uma cadeira de rodas; não tem autonomia para realizar atividade alguma, nem mesmo as de necessidades básicas. Alan faz uso de dosagens altas de medicamentos para tratamento de episódios convulsivos.

de Educação Básica de nosso país, nos fazem pensar em como as políticas hoje adotadas, inclusive as da educação inclusiva (Seesp/MEC, 2008) – sob a égide da descentralização, da responsabilização, da privatização e da meritocracia –, que trazem o professor como chave para o processo educacional, ainda contribuem para a construção de condições adversas para o trabalho docente.

O trabalho de atuação e de investigação da professora de educação especial: indicadores de (trans)formação

No decorrer dos três anos de estudo e de reflexão sobre as formas de atuação no contexto escolar, vivenciamos mudança de posturas e de propostas pedagógicas por parte dos professores-pesquisadores da unidade de ensino. A fim de problematizarmos esta questão, trazemos aqui trechos do relatório de 2011 da professora de educação especial da escola:

A partir da análise de minha prática, elaborei o plano de trabalho do ano de 2010, conforme consta no Projeto Político Pedagógico, com os seguintes objetivos e estratégias de trabalho: (...) buscar uma relação integrada e articulada com os profissionais da Unidade; acompanhar os alunos da EE, a ser feito na sala de aula do aluno, em parceria com o professor regente; promover parcerias com profissionais da área da saúde e afins, fornecendo e recebendo dados, elaborando relatórios sobre os alunos, e refletindo conjuntamente sobre as ações, visando melhorias do quadro no qual o aluno se encontra; estabelecer contatos com profissionais que atuam com o aluno com deficiência fora do âmbito escolar, para trocas e orientações nas estratégias de trabalho, de acordo com a necessidade e a disponibilidade das partes envolvidas, com ciência da equipe gestora; orientar a Unidade quanto aos encaminhamentos de alunos para avaliações médicas, psicológicas, fonoaudiológicas e pedagógicas; manter um trabalho integrado com a sala de recursos ou outro serviço que o aluno frequente, para que possamos fazer um trabalho conjunto e direcionado; oferecer orientações às famílias dos alunos com necessidades especiais matriculados na escola; prestar serviço pedagógico especializado às crianças e jovens da Educação Especial que, devido a condições temporárias ou permanentes, estejam impossibilitados de se locomover até a escola, por estarem hospitalizados ou em domicílio (atendimento domiciliar quando necessário) (Scian, 2011).

Tomando aqui como um ponto de partida para a discussão os relatórios de Scian (2010, 2011)- nos quais ressoam as preocupações com as políticas e as práticas, e as questões que emergem do lugar de quem vive, sente, se constitui nas relações e condições de trabalho – vamos explorar sua constatação no Relatório de 2010, já aqui discutido: “Com essas ações o professor de educação especial deixa de assumir a regência de classe e passa a ser um gerenciador de casos, um administrador de ações; deixa de ser professor” (Scian, 2010). E, também, duas de suas proposições no Relatório 2: “1. Buscar uma relação integrada e articulada com os profissionais da Unidade; 2. Acompanhar os alunos da EE, a ser feito na sala de aula do aluno, em parceria com o professor regente” (Scian, 2011).

Ressaltamos primeiramente o movimento de reconfiguração do projeto da professora. A proposta inicial de trabalhar com a Comunicação Aumentativa e Alternativa, projeto proposto pelo MEC, desenvolvendo um plano de ação com um aluno autista, vai sendo afetada pelas reflexões sobre as mudanças que vão se operando nas políticas e nas práticas de educação especial no município. O acompanhamento do aluno autista, detalhadamente analisado em seu primeiro relatório, mostra-se cada vez mais difícil por condições que extrapolam o contexto escolar. A problemática da comunicação e da linguagem se complexifica. As demandas de atendimento de outros casos vão se tornando inviáveis. Em parceria com os pesquisadores, ela coloca em evidência

as condições de (não) realização de seu trabalho no cotidiano da escola, indagando sobre as concepções, as demandas, as expectativas e as (im)possibilidades das propostas de educação inclusiva.

O foco de sua pesquisa se redimensiona diante das mudanças do seu olhar sobre o seu trabalho. Os esforços de objetivação e análise das suas formas de atuação no cotidiano da escola contribuem para uma mudança de lugar da professora de educação especial, de “gerenciadora” e “administradora” dos casos dos alunos com deficiência, como indicado pelos documentos oficiais, para a tentativa de uma ação em conjunto com as professoras em sala de aula. A partir da vivência e problematização de situações de sala de aula, é possível então analisar como as formas de ação docente repercutem na mudança dos modos de participação de alunos com deficiências no cotidiano escolar.

Em uma das reuniões de estudo realizadas no grupo de pesquisa no dia 04/07/2011, em que a proposta era a discussão de teorias e práticas de educação especial, a professora lê um trecho da obra *Fundamentos de Defectologia* (Vigotski, 1997), compartilhando a apresentação com as demais integrantes do eixo de Educação Inclusiva, e comenta:

Eu acho que Vigotski, principalmente nessa questão da defectologia, traz muitos conceitos. (...). Você reflete muito (sobre) essa questão. Ontem eu estava lendo, (...) você fala assim, (...) será que eu deveria ter ido por aí? (...). Tem que parar e pensar muito na nossa prática. Assim, você lendo essa questão da teoria, estudando, você começa a ver de um jeito, de outra maneira.

(...)Essa questão do defeito, muitas vezes, eu via muito, eu focava muito essa questão do defeito. Falava que não, não é, muitas vezes eu... eu tava falando pra Débora, a questão da faculdade muitas vezes você, aí, qual é o diagnóstico, a criança tem diagnóstico? Qual é o diagnóstico? E aí tudo é em função do diagnóstico. O sujeito passa a ser um diagnóstico. (...). E aí assim, quando você fecha nisso, como fica a prática (pedagógica)? (...). Vamos deixar de ver o sujeito enquanto um diagnóstico, como uma questão do biológico e do orgânico. Vamos passar a ver ele como um sujeito que tá naquele meio, (...) que faz parte daquele contexto. (...). O que a gente vai oferecer? (Audiogravação da reunião do Eixo de Educação Inclusiva-04/07/2011).

O contato/aproximação com a teoria, a compreensão e a apropriação dos conceitos, o repensar a própria prática, a possibilidade de estabelecer parcerias na escola com as demais professoras, o considerar o aluno com deficiência nas relações no/com o grupo, aparecem no discurso da professora de educação especial e indicam um movimento de (trans)formação. Podemos aqui pensar nas repercussões da teoria na prática - a elaboração conceitual, conjunta e partilhada -, e nas próprias condições de vivência no interior da sala de aula, num ombro a ombro que possibilita redimensionar a prática e os objetivos do projeto de pesquisa da professora de educação especial. Esse movimento repercute na (re)construção das práticas pedagógicas, na (re)construção da imagem dos sujeitos com deficiência, nos modos de conceber o próprio trabalho (Smolka *et al.*, 2012).

Como as condições que foram criadas contribuíram para as mudanças? Os modos de participação num grupo de trabalho; a possibilidade de realização de estudos semanais; a transformação das situações vivenciadas cotidianamente em objeto de estudo; o processo longitudinal (dois anos) de reflexão teórico-metodológica sobre a própria atuação; trazem ao professor a possibilidade de compreensão e apropriação conceitual de um lugar diferenciado. Esse modo de trabalho, que se baseia na intensidade e na complexidade da vivência, no estudo e na análise das condições concretas, nos mostra o potencial de (trans)formação das ações compartilhadas, e nos leva também a indagar sobre os objetivos e a efetividade dos cursos de

formação continuada à distância, principal modalidade proposta pelo MEC⁶ para formação de professores para atuação na Educação Básica e no contexto da educação inclusiva (Smolka *et al.*, 2012).

Alunos com deficiência: histórias de relações e de condições de desenvolvimento em uma escola de ensino fundamental

Ao pensarmos no redimensionamento das práticas pedagógicas, que acontecem na relação com os alunos e no enfrentamento das demandas, nosso olhar se volta para as condições de desenvolvimento de alunos com deficiências em processo de escolarização. Assim, a seguir, apresentaremos as relações de ensino vividas por dois alunos, com diferentes condições de participação nas práticas cotidianas escolares, e em seguida problematizaremos essas situações, colocando em destaque questões sobre as relações como o conhecimento e com os professores, colegas e pesquisadores.

Diego – 5º ano, 2009

O aluno com deficiência intelectual, com 11 anos em 2009, estava matriculado no 5º ano, na sala da professora Elen, com outros dois alunos com deficiência, conforme já discutido. Ele apresentava dificuldade de dicção e grande dificuldade em se relacionar com seus pares, não suportava atividades barulhentas ou que fugissem à rotina esperada.

A rotineira repetição de atividade do aluno chamava a atenção. Diego passava quase todo o tempo na escola reiteradamente buscando imagens do que lhe interessava em revistas, na expectativa de que mais tarde as professoras “passassem lição”. Sua rotina ao chegar na sala de aula era sempre a mesma: juntava duas carteiras para organizar o seu material; pegava as revistas e encartes no armário da professora; tirava o seu caderno e o seu estojo da mochila; e começava a trabalhar. Em sala de aula, solicitava a atenção e pedia lição todo o tempo.

No relatório de pesquisa, Souza (2011), nos relata:

Diego era uma incógnita na escola. No prontuário do aluno encontramos diversos encaminhamentos de profissionais pedindo avaliações na área da saúde, bem como inúmeros relatórios de psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas, que datam desde antes da entrada do aluno na escola. No relatório de avaliação pedagógica de seu primeiro ano nesta unidade de ensino, em 2006, relativo à 1ª série do ensino fundamental, a professora afirmava que o mesmo no decorrer do ano “Não teve ganho na escrita e na interação com seus pares é egoísta com seus amigos”. Mesmo assim, o aluno foi promovido no ano seguinte já para o 3º ano do ensino fundamental (quando se realiza mudança no sistema de ensino fundamental para nove anos).

(...) Em 2008, no 4º ano, Diego passou a frequentar a sala de aula da professora Elen, no segundo semestre. Matriculado em outra turma, só encontramos um relatório de avaliação do primeiro trimestre: “O aluno pouco interage com os alunos da sala, mostra-se disperso (...), seu processo de alfabetização encontra-se comprometido (...), conhecimento de conceitos básicos muito aquém de sua faixa etária. Ausência de noções de cores, numerais, noção espacial. Não há diferenciação entre símbolos

⁶ Sobre a formação de professores no âmbito da educação inclusiva, ver: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade e Formação continuada de professores na Educação Especial, ambos descritos no portal do MEC (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17429&Itemid=817).

linguísticos (repete inúmeras vezes as letras A/B) de forma sistemática. Em relação à escrita e a leitura, nenhum avanço até a presente data.”

(...)Ao final de 2009, por decisão dele e de sua família, o aluno saiu da escola para frequentar a Sociedade Pestalozzi de Sumaré, município onde o aluno reside (Souza, 2011).

De um lado a política de educação inclusiva assumida pela Rede Municipal de Educação de Campinas (REMEC). Do outro, o desconhecimento das pessoas responsáveis pela educação escolar de Diego, sobre as possibilidades de atuação junto ao aluno, embora inseridas em processos de formação (continuada) docente. Mesmo após o tão esperado diagnóstico, no qual foi afirmado que o aluno tinha deficiência intelectual, o estranhamento da equipe pedagógica em relação ao aluno se mantém, a dúvida e o não conhecimento permaneceram, assim como as dificuldades em construir formas de inserção do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, também pudemos vivenciar momentos em que Diego participou das atividades pedagógicas propostas à sua turma. Em um dia, por exemplo, a professora explicava os ossos do corpo humano utilizando um esqueleto de plástico para demonstrar, e Diego, que estava sentado à sua mesa com seus cadernos e revistas, aparentemente alheio à aula, de repente levantou-se, foi até a professora e lhe entregou uma imagem de uma caveira toda cravejada de diamantes. A professora pegou a imagem e colou-a no quadro-negro. Diego pôs-se a procurar outras imagens, recortá-las e entregá-las à professora, que foi colando-as no quadro-negro. Diego participou da atividade proposta dentro de suas possibilidades (Diário de Campo, Souza, 2009).

Tomando essas situações para análise, faz-se importante mencionar que Diego, ao longo dos anos, não participava das aulas de apoio pedagógico, não contava com suporte pedagógico adequado em sala de aula e nunca foi submetido a qualquer tipo de processo de avaliação (interna ou externa-dos sistemas de ensino) sobre suas possibilidades educacionais. Portanto, embora fosse parte do sistema público de ensino, estava excluído das práticas pedagógicas garantidas pelo aparato legal da época (Decreto n. 6.571, 2008⁷; Decreto n. 6.949, 2009) e nunca foi chamado a participar do processo que pretende avaliar a qualidade educacional.

Se tomarmos as análises que Freitas (2012) vem realizando dos processos de avaliação institucional, com base em um viés economicista de responsabilização pelos resultados, meritocracia e privatização do público, é possível compreendermos como o lugar da margem é não somente permitido como viabilizado pelo próprio sistema educacional que, contraditoriamente, demanda a inclusão desses alunos no sistema regular de ensino.

Enfim, o sistema educacional como se apresenta, a (não) avaliação dos processos pedagógicos, os vieses que marcam os olhares da comunidade escolar para esse aluno, a falta de suporte ombro a ombro fazem com que Diego mantenha sua rotineira repetição das atividades de recorte e colagem, tão criticadas nas diretrizes operacionais para implementação da educação inclusiva (Seesp/MEC, 2004, 2005, 2006, 2008, entre outros), em detrimento ao trabalho realizado nas instituições especializadas com rol restrito de atividades, e como ambientes excludentes e discriminatórios.

Gustavo – 4º ano, 2010 e 5º ano, 2011

Gustavo apresenta diagnóstico médico de Síndrome de Down e Hiperatividade. Aluno do 4º ano, em 2010, fazia parte de uma turma de 35 alunos; aluno do 5º ano, em 2011, fazia parte de uma turma de 32 alunos. Uma pesquisadora acompanhou e registrou o trabalho realizado em sala de aula pelos dois anos. Na avaliação pedagógica o aluno é caracterizado como sendo agitado, agressivo, teimoso, necessitando de limites. Essa agressividade é interpretada por ações frequentes como

⁷ Posteriormente, este Decreto foi revogado pelo Decreto nº 7.611 (2011).

derrubar os materiais escolares dos colegas das carteiras; fugir da sala de aula; conflitos físicos com professoras e colegas de classe. Gustavo emite sons, faz gestos, mas não fala, o que dificulta e, muitas vezes, impossibilita ser compreendido pelos interlocutores. Vejamos os registros do diário de campo:

A professora, com seu modo tranquilo de conduzir a dinâmica da sala de aula, sempre trazia questões em busca de compreender o aluno, como na seguinte situação:

Os alunos organizam a sala com enfeites, bexigas para uma festa. Gustavo entra na sala de aula e começa a estourar todas as bexigas e a rasgar os enfeites. Os colegas se revoltam e brigam com ele. Alunos: "Com o Gu não dá, ele só atrapalha".

Professora: "Tenham paciência com o Gustavo. Ele está querendo descobrir, entender o que tá acontecendo. Para ele estamos brincando de encher e estourar bexigas, vamos explicar pra ele que estamos preparando uma festa, não adianta brigar".

Os alunos se acalmam e a professora conversa com Gustavo, que insiste em estourar as bexigas, então a professora pede ajuda ao garoto para ajudar a encher as bexigas e segurar para ela amarrar. Gustavo ajuda a professora e pára de estourar as bexigas. É o último aluno a sair para o recreio (Diário de campo, Dainez, 2010).

A reorientação do modo de participação de Gustavo pela convocação e proposta da professora o coloca em outro lugar na dinâmica da sala de aula: Gustavo sai do lugar de quem atrapalha e destrói a festa para ajudar a preparar a festa. Vigotski (1997) nos ajuda a pensar em como a posição ocupada pelo sujeito na dinâmica social é constitutiva do psiquismo, e em como é possível a mudança de sentido da ação. Muda a situação social do indivíduo e, com isso, a ação é transformada na formação de novos sentidos, gerando possibilidades outras de inter(ação) e participação nas práticas.

A professora relata sobre uma reunião que aconteceu na escola e envolveu a professora da Instituição de Educação Especializada que Gustavo frequentava: "A alma da conversa foi dizer que eu sou mole com o Gustavo. (...). A professora da instituição dizia que eu preciso ser firme e que ele precisa de limites. Eu tentei explicar que eu consigo mais com ele através do diálogo, do carinho, mas ela disse que não era pra fazer isso de jeito nenhum" (Diário de campo, Dainez, 2010).

No relato acima, evidenciam-se as diferenças nos modos de interpretar e lidar com as ações, tanto do aluno quanto da professora. Trata-se de agressividade, birra, teimosia, destruição? Ou, necessidade de reorientação (dos sentidos) da ação do aluno? Moleza ou compreensão por parte da professora?

O exercício que foi sendo feito pelas professoras, regente de classe e de educação especial, em conjunto com a pesquisadora, de tentar interpretar as ações do aluno, de conversar sobre as possibilidades de relação e atuação; de se colocarem no lugar de Gustavo; desloca a ênfase da simples imposição do limite para a necessidade e a importância de compreendê-lo. Compreensão que se torna possível, que se dá na relação. Nesse exercício em conjunto, damo-nos conta de como o modo de agir de Gustavo tem a ver com o modo como o outro o compreende ou não. As dificuldades são grandes, e particularmente nesse caso, a questão da linguagem emerge com força: que diferença faz (poder) "falar"?

No ano de 2011, a professora regente do 5º ano indaga sobre a sua prática com Gustavo e se preocupa em buscar meios para envolver o aluno nas atividades de um 5º ano do ensino

fundamental. Questiona: "Como segurar Gustavo na sala de aula? Como adequá-lo às normas e regras escolares?"

Ao conversar com outras professoras que acompanham Gustavo, com a pesquisadora, que conta do interesse do garoto em filmes, livros, computadores, a professora incorpora esses instrumentos em sua prática. Busca trabalhar com filmes, apresentações em *powerpoint*, pesquisa na internet por meio do uso de computadores, *datashow*. Planeja essa atividade em parceria com a professora de educação especial. Vamos notando os diferentes modos de participação de Gustavo nas práticas educativas, modos estes relacionados com a forma de conduzir o processo educativo.

Gustavo foi aprovado para o 6º ano em 2012, e seguiu com a mesma turma de alunos. Uma recém-chegada professora de educação especial recebe a notícia de que irá trabalhar com ele no próximo ano. A professora nos relata sobre as informações que recebeu sobre o aluno: "Falam que ele morde, que ele bate, que ele briga, que ele corre" (Diário de campo, Dainez, 2012).

Vemos que Gustavo é apresentado por ações que adquirem um aspecto negativo quando a ele relacionadas. E isso nos leva à discussão do conceito de *compensação* em Vigotski (1997). O autor argumenta sobre a importância de se olhar para o potencial dos sujeitos e suas possibilidades de desenvolvimento e a importância desse olhar na orientação da ação educativa e do próprio sujeito. A necessidade da mudança de mentalidade em relação à pessoa com deficiência já era uma questão colocada em circulação na época deste autor, final do séc. 19 e início do séc. 20.

Assim, e contraditoriamente, se podemos constatar um empenho na formulação das políticas públicas, um esforço na orientação de um aperfeiçoamento do atendimento educacional, não só os modos de implementar as políticas, mas os modos de conceber, de olhar, de falar com relação às características, às ações, ao desenvolvimento dos alunos que apresentam alguma deficiência mostram-se difíceis de mudar. Se o conceito de *habitus* de Bourdieu (2010) pode ajudar a compreender a inércia do sistema, as disposições incorporadas; o conceito de *compensação* discutido por Vigotski (1997) nos convoca a insistir nas possibilidades de transformação. A questão, então, é como levá-las a efeito, como realizá-las, levando-se em conta as condições concretas.

A presença desses alunos nesta escola, sob as condições aqui relatadas, nos conduz a diversas reflexões que implicam em problematizar as condições de ensino e desenvolvimento dos alunos em uma esfera mais ampla. A relação dos sujeitos na escola aponta para um problema de ordem política, de escolha de ações e desenho de estrutura pela SMEC para a viabilização e efetivação das políticas públicas de educação inclusiva. Ou seja, observamos as relações no interior da escola sem desviarmos o olhar dos fatores externos e políticos que delineiam os caminhos pelos quais os processos de educação inclusiva vêm sendo implantados, o que resulta, muitas vezes, em uma prática pedagógica precária, contraditória e conflituosa. Os alunos com deficiências vão à escola, participam da dinâmica, tem o atendimento especial, mas a questão da educação inclusiva mostra-se em suas profundas con(tradições. Problemas se recolocam a partir do que foi experienciado na escola. A análise e discussão dos casos acompanhados nos mostram possibilidades e limites nas políticas e práticas de educação inclusiva, que configuram as condições de desenvolvimento humano.

Considerações finais

Nas análises realizadas nessa pesquisa colaborativa podemos perceber como a presença dos diferentes alunos com deficiência dentro da escola afeta a estrutura educacional e como desregula o funcionamento escolar. Aponta o limite dessa instituição de ensino e intensifica os problemas da educação em geral (qualidade das nossas escolas, o baixo investimento, o embate constante para a superação das desigualdades, o problema da formação docente, a luta cotidiana de nossos

professores nas condições precárias de trabalho, políticas de responsabilização e de meritocracia, etc.). Desta forma, a presença do aluno com deficiência na sala de aula agudiza a necessidade de problematizar as relações de ensino, o papel do professor, as condições de trabalho docente e as condições que (in)viabilizam modos de participação nas práticas educacionais.

Olhar para os modos como as professoras enfrentam o desafio da educação inclusiva nos faz colocar em foco o trabalho cotidiano do professor, as demandas desse fazer e a posição fundamental que esse ocupa na relação de ensino. Se pensarmos de maneira relacional, é insubstituível o papel orientador do professor. Os gestos das professoras são condições para entrevermos as possibilidades dos alunos. Neste sentido, ressaltamos que as políticas públicas de educação inclusiva precisam ser orientadas de modo a investir na formação docente considerando o trabalho cotidiano do professor na escola, e concretizar condições de ensino que promovam o potencial pedagógico e as possibilidades de desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Portanto, dar visibilidade ao que acontece no interior da sala de aula nos faz questionar sobre quais são as possibilidades e os limites dessa proposta de inclusão. Reiteramos a necessidade de entender as condições de inserção do aluno com deficiência no processo de ensino para transformá-las.

Dessa forma, procuramos pensar sobre as formulações das leis de educação inclusiva, ou seja, alertar para a redefinição das políticas públicas de inclusão. Considerando que, segundo Vigotski (1994), o meio social não é só recurso para o desenvolvimento, mas também é fonte de desenvolvimento humano e constitutivo do ser humano, como pensar na definição de metas educacionais, formulações de leis no âmbito da educação, que considerem a situação do cotidiano escolar da educação inclusiva, visando dar condições de organização do meio escolar para o acolhimento desses alunos e condições dignas de trabalho docente?

Consideramos que os estudos realizados por Vigotski (1997) que desregulam a ideia de normalidade orgânica, sem apagar a importância dessa dimensão, mas de integrá-la à dimensão cultural, abre possibilidades de pensarmos em como o grupo social pode buscar vias e canais a fim de potencializar as condições orgânicas e sociais da criança com deficiência, conhecendo a patologia e trabalhando para além dela. Nessa perspectiva, as potencialidades e os limites não estão centrados na criança com deficiência, mas se produzem socialmente, nos modos de relação, convocação, orientação e participação dos sujeitos nas práticas (Dainez, 2014).

Referências

- Anjos, D. (2013). *A profissão docente em questão: gênero de discurso, gênero de atividade, habitus*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Bourdieu, P. (2010). Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Orgs). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Dainez, D. (2010). *Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural*. (Relatório parcial, Programa Melhoria do Ensino Público, Processo FAPESP 2009/50556-0). Campinas, SP, Universidade Estadual de Campinas.
- Dainez, D. (2011). *Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural*. (Relatório parcial, Programa Melhoria do Ensino Público, Processo FAPESP 2009/50556-0). Campinas, SP, Universidade Estadual de Campinas.
- Dainez, D. (2014). *Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

- Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008 (2008). Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de setembro de 2008b.
- Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009 (2009). Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de agosto de 2009.
- Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011 (2011). Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de novembro de 2011b.
- Ezpeleta, J. & ROCKWELL, E. (1989). *Pesquisa Participante*. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- Freitas, L.C. (2012, abr./jun.). Os reformadores empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de Educação. *Educação e Sociedade*, v. 33, n. 119, p. 379-404. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>
- Hulshof, C. (2010). *Práticas de Educação Inclusiva em questão: uma análise de situações vivenciadas no cotidiano escolar* (Relatório parcial, Programa Melhoria do Ensino Público, Processo FAPESP 2009/50556-0). Campinas, SP, Universidade Estadual de Campinas.
- Libâneo, J. C. (2008, dezembro). Alguns aspectos da política educacional do Governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.32, p. 168-178.
- Oliveira, D. (2009, mai./ago.). As políticas educacionais no Governo Lula: rupturas e permanência. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Recife, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago., 2009.
- Saviani, D. (2009). *PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC*. Campinas: Autores Associados.
- Scian, R. (2010). *Linguagem: as contribuições da Comunicação Aumentativa Alternativa para o processo de significação e construção dos sentidos de uma criança autista* (Relatório parcial, Programa Melhoria do Ensino Público, Processo FAPESP 2009/50556-0). Campinas, SP, Universidade Estadual de Campinas.
- Scian, R. (2011). *Linguagem: as contribuições da Comunicação Aumentativa Alternativa para o processo de significação e construção dos sentidos de uma criança autista* (Relatório parcial, Programa Melhoria do Ensino Público, Processo FAPESP 2009/50556-0). Campinas, SP, Universidade Estadual de Campinas.
- Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. (2004). *Série Educação Inclusiva. Referências para Construção dos sistemas educacionais inclusivos*. Brasília: MEC/SEESP.
- Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. (2005). *Documento subsidiário à Política de Inclusão*. Brasília: MEC/SEESP.
- Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. (2006). *Educar na diversidade: material de formação docente*. 3ª ed. Brasília: MEC/SEESP.
- Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.
- Secretaria Municipal de Educação de Campinas. (2009a). *A Educação Especial na rede municipal de ensino de Campinas*. (no prelo). Campinas: SMEC.
- Secretaria Municipal de Educação de Campinas. (2009b). *Organização curricular para a educação básica: um processo de reflexão e ação – Ensino Fundamental*. (no prelo). Campinas: SMEC.

- Smolka, Ana L. B. *et al.* (2009). *Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: as relações de ensino em foco* (Projeto, Programa Melhoria do Ensino Público, Processo FAPESP 2009/50556-0). Campinas, SP, Universidade Estadual de Campinas.
- Smolka, A. L. B. *et al.* (2012). *Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: as relações de ensino em foco* (Relatório final, Programa Melhoria do Ensino Público, Processo FAPESP 2009/50556-0). Campinas, SP, Universidade Estadual de Campinas.
- Souza, F.F. (2010). *Políticas de Educação Inclusiva: a escola como lugar de constituição de corpos/sujeitos com deficiências* (Relatório parcial, Programa Melhoria do Ensino Público, Processo FAPESP 2009/50556-0). Campinas, SP, Universidade Estadual de Campinas.
- Souza, F.F. (2011). *Políticas de Educação Inclusiva: a escola como lugar de constituição de corpos/sujeitos com deficiências* (Relatório parcial, Programa Melhoria do Ensino Público, Processo FAPESP 2009/50556-0). Campinas, SP, Universidade Estadual de Campinas.
- Souza, F.F. (2013). *Políticas de Educação Inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Vygotski, L.S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, Campinas: Cedes, ano XXI, n.71, p.21- 44. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>
- Vygotski, L. S. (1993). *Incluye pensamiento y lenguaje Conferencias sobre Psicología – Obras Escogidas*, v.IV, Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1995). *Problemas del desarrollo de la psique - Obras Escogidas*, v. III. Madrid: Visor.
- Vygotski, L.S. (1996). *Psicología infantil* (incluye Paidología del adolescente, problemas de la psicología infantil). Obras Escogidas, v.IV, Madrid: Visor.
- Vygotski, L.S. (1997). *Fundamentos de Defectología - Obras Escogidas*, v.V. Madrid: Visor.

Sobre os Autores

Flavia Faissal de Souza

Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL)/Faculdade de Educação/Unicamp

faissalflavia@gmail.com

Possui graduação em Educação Física (Licenciatura Plena) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1993), Especialização em Educação Física junto a Pessoas Portadoras de Deficiência pela Universidade Federal de Uberlândia (1997), mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (respectivamente: 2001 e 2013). Tem experiência na área de Educação e Educação Física, com ênfase no processo de ensino e aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas e práticas de educação inclusiva, perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e dos estudos sobre o corpo. É co-autora do livro: *Corpo, atividades criadoras e letramento*, publicado em 2013.

Débora Dainez

Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL)/ Faculdade de Educação/Unicamp

ddainez@yahoo.com.br

Graduada em Fonoaudiologia (2006) e Mestre em Educação (2008) pela Universidade Metodista de Piracicaba, Doutora em Educação (2014) pela Universidade Estadual de Campinas. Trabalha na área da Educação, com especial interesse na questão do desenvolvimento humano. Tem participado na realização de projetos de investigação relacionado aos seguintes temas: linguagem, relações de ensino, práticas educativas, deficiências, educação especial, educação inclusiva, perspectiva histórico-cultural.

Ana Luiza Bustamante Smolka

Professora Livre Docente da Faculdade de Educação da Unicamp; Coordenadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL); Diretora Associada da Faculdade de Educação da Unicamp.

asmolka@unicamp.br

Graduou-se em Filosofia (Bacharelado e Licenciatura) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1972). Mestre em Educação pela University of Arizona, USA (1978); Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp (1987). Realizou o Pós-doutorado em Psicologia da Educação na Clark University, Mass, USA (1990), com bolsa CAPES. Concluiu a Livre Docência na FE/Unicamp (2012). Coordenou o Projeto de Incentivo à Leitura (INEP/MEC/SESU, 1983-85). Coordenou o Projeto FAPESP sobre a construção de conhecimento no contexto escolar (1992-1995), e mais recentemente coordenou um projeto Fapesp para a melhoria do Ensino Público (2009-2011). Vem desenvolvendo projetos sobre práticas escolares e práticas discursivas desde 1997, com apoio CNPq (Bolsa PQ). Realizou estágios de intercâmbio e cooperação internacional na University of Chapell Hill (1995); Washington University at Saint Louis (2003); CINVESTAV (México, 2006). É coordenadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, onde atua como docente e pesquisadora desde 1979. Foi diretora associada da Faculdade de Educação da Unicamp (1996-2000) e Coordenadora do Programa de Pós-graduação na mesma instituição (2000-2002). Foi presidente da Society for Sociocultural Studies (SSCS, 1996-2002), membro da comissão executiva da International Society for Cultural and Activity Theory (ISCAR, 2002-2008). Trabalha nas áreas da Educação e da Psicologia, e tem realizado projetos de investigação relacionados aos seguintes temas: desenvolvimento humano,

relações de ensino, práticas escolares, práticas discursivas, perspectiva histórico-cultural. Ocupa atualmente o cargo de direção associada da FE/Unicamp (2012-2016).

Roberta Gomes Scian

Afiliação: Professora de Educação Especial da Rede Municipal de Educação de Campinas

roberta.scian@gmail.com

Possui graduação em Pedagogia, com habilitação em Deficiência Mental, Administração Escolar pela Universidade Metodista de Piracicaba (1997) e especialização em Educação Especial pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2000) e especialização em Atendimento educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente é professora de Educação Especial na Rede Municipal de Campinas. Autora de trabalhos apresentados em encontros científicos da área da Educação .

Cristina Hulshof

Secretaria de Pesquisa/IQ-Unicamp - Profissional para Assuntos Administrativos

hul.cristina@gmail.com

Pedagoga formada pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas em 2010. No decorrer do curso de graduação, atuou como Bolsista de Iniciação Científica, desenvolvendo os seguintes projetos: Vivências da inclusão na escola: um estudo sobre os modos de participação do(a) professor(a) e do aluno(a) na dinâmica dos processos de inclusão (período de 2008/2009, bolsista CNPq); e, Práticas de Educação Inclusiva em Questão: Uma análise de situações vivenciadas no cotidiano escolar (período de 2009/2010, bolsista Fapesp).

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

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

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

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 22 Número 82 11 de agosto de 2014 ISSN 1068-2341



O Copyright e 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 Joaquin 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

Marcos 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 Economicas – 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