A detailed architectural line drawing of the main entrance of the University of Paraná. The drawing shows a grand portico with several tall, fluted columns supporting a heavy entablature. The pediment above the columns is inscribed with the words 'UNIVERSIDADE DO PARANÁ'. To the right, there are arched windows and doorways on the upper floors. The drawing is executed in a fine-line, etched style.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FABIANA NEVES

A EMERGÊNCIA DA AVENTURA INTELECTUAL ENTRE O CURRÍCULO E OS  
DIZERES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DAS  
ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL

CURITIBA

2024

FABIANA NEVES

A EMERGÊNCIA DA AVENTURA INTELECTUAL ENTRE O CURRÍCULO E OS  
DIZERES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DAS  
ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação, do Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Siqueira Palcha

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Neves, Fabiana.

A emergência da aventura intelectual entre o currículo e os dizeres sobre as práticas pedagógicas de professores das escolas de educação básica na modalidade educação especial / Fabiana Neves – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Orientador: Prof. Dr. Leandro Siqueira Palcha

1. Educação especial. 2. Incapacidade intelectual. 3. Prática de ensino. I. Palcha, Leandro Siqueira. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Título.

Bibliotecária: Tania de Barros Baggio CRB-9/760



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de FABIANA NEVES intitulada: A EMERGÊNCIA DA AVENTURA INTELLECTUAL ENTRE O CURRÍCULO E OS DIZERES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL, sob orientação do Prof. Dr. LEANDRO SIQUEIRA PALCHA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 20 de Fevereiro de 2024.

Assinatura Eletrônica  
23/02/2024 14:54:13.0  
LEANDRO SIQUEIRA PALCHA  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica  
23/02/2024 14:16:01.0  
ADRIANA GARCIA GONÇALVES  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS)

Assinatura Eletrônica  
23/02/2024 18:48:55.0  
ODISSEIA BOAVENTURA DE OLIVEIRA  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
11/04/2024 09:00:00.0  
CAMILA ITIKAWA GIMENES  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço à Deus, pela presença constante em minha vida, que me conduz, fortalece, protege e proporciona aos meus dias graça, alegria e paz. Esses últimos quatro anos, foram extremamente desafiadores em minha trajetória, mas, todo o tempo, foi demarcado pela Presença Dele em mim. Em minhas orações sentia nitidamente uma voz que sussurrava em meus ouvidos, “foca no que você tem, na riqueza de conhecimento e contribuições de profissionais que você tem, e não no que falta”, ou seja, vivi na pele, literalmente, o que é focar em potencialidades e não na falta.

À minha orientadora de mestrado, Professora Dr.<sup>a</sup> Odisséa Boaventura de Oliveira, pelas palavras de estímulo, todo conhecimento compartilhado, e que acreditou em meu potencial para trilhar o doutoramento.

Ao Professor Dr. Leonardo Siqueira Palcha que tão gentilmente me acolheu, assumiu a orientação da minha pesquisa. Demonstrou uma escuta atenta, orientações pontuais, valorizou essa produção, sinalizando, frente a correção final, adequações necessárias com delicadeza, prezando pela minha essência na escrita. Literalmente ao ouvir seus áudios, sua voz, diante de todo profissionalismo ecoarem em calma, amorosidade e mais um sinal que daria tudo certo.

À equipe da secretaria, professores e coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação, Setor de Educação, da UFPR pelas disciplinas envolventes, pertinentes e repletas de possibilidades de relações com o saber.

Ao Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado da SME do município de Curitiba e às instituições municipais participantes dessa pesquisa e toda equipe diretiva que, com receptividade, auferiu a pesquisa para ser aplicada na escola.

Às professoras: Dr.<sup>a</sup> Adriana Garcia Gonçalves, Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima Joaquim Minetto e Dr.<sup>a</sup> Maria Amélia Santoro Franco, pelo aceite em participar da banca de qualificação e pelos apontamentos levantados, auxiliando significativamente na condução e redimensionamento da pesquisa. Estendo ainda, minha gratidão a professora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Camila Itikawa Gimenes, e mais uma vez à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Odisséa Boaventura de Oliveira pelo aceite na composição da banca final. À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juliana

Crespo Lopes e Prof. Dr. Anderson Roges Teixeira Góes, por aceitarem o convite como suplentes.

Aos amigos Judith, Fabi, Mirta, Eliana, Patrícia e Jetam pelo ombro amigo e compartilhar de ideias, orações e incentivo de sempre. A Alice por ser parceira de pedal, e com isso, me motivar a aliviar estresse de desassossegos. E ao meu cão fiel Xodó que, muitas vezes, me lembrou que deveria passear (com ele) no quarteirão, para arejar as ideias, e me fez sorrir inúmeras vezes, brincando sozinho com seus brinquedos, enquanto eu ficava com olhos fitos em leituras e registros.

À minha mãe Gracita, por me dar suporte, fazendo comidinhas gostosas nutritivas, e tão especialmente, me amar e me acolher em momentos tão cruciais nesse período de doutoramento, e aos meus irmãos queridos.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, me estimularam nesse processo desafiador, principalmente para finalização da pesquisa. Finalizo essa etapa com a consciência que tenho um compromisso social de divulgar as possibilidades de aventura intelectual para os estudantes com deficiência intelectual, tendo como substrato de aprendizagem principal, o potencial do sujeito.

*É preciso diminuir a distância entre o  
que se diz e o que se faz, até que, num  
dado momento, a tua fala seja a tua  
prática.*

PAULO FREIRE

## RESUMO

A presente pesquisa investiga, a partir de documentos analisados e entrevistas com professores que atuam em escolas especiais, a relação entre o currículo praticado nas Escolas Especiais e os dizeres sobre a prática pedagógica, no que se refere às especificidades da educação especial, e se ambos convergem para um processo ensino-aprendizagem, na perspectiva da aventura intelectual. Bem como quais as interfaces que emergem desse trabalho e as possibilidades de sistematizar as aventuras intelectuais nesses contextos escolares. A abordagem trará como sustentação teórica autores como: Franco (2008, 2012) ao conceituar práticas educativas e práticas pedagógicas elencando os princípios que as fundamentam, a partir de uma perspectiva da totalidade; Vygotski (2007, 2011, 2012) ao trabalhar na perspectiva de sua potencialidade e não na falta, e a linguagem como fator preponderante no desenvolvimento do sujeito; Charlot (2000, 2013) ao abordar sobre as relações com o saber e as possibilidades de oportunizar ao sujeito escolar a aventura intelectual. Outros autores fazem parte dessa tessitura de conhecimentos, como: A análise dos dizeres de seis professores envolvidos e dos currículos analisados foi pautada em autores como Sacristán (2000) e a produção de dados, tem contribuições de Bardin (2011). A apresentação dos dados da pesquisa se deu por meio de: análise do currículo atualmente utilizado pelas escolas especiais no município de Curitiba, enquanto norteador das especificidades da Educação Especial; identificação, nos dizeres dos professores envolvidos, de elementos que viabilizam aventuras intelectuais no cotidiano dos estudantes; mapeamento de práticas dos professores entrevistados como referência para a construção de possibilidades metodológicas, adequadas à educação especial; e proposição de elementos pedagógicos que favoreçam a aventura intelectual no cotidiano das escolas especiais, com foco nas potencialidades do sujeito e na mediação do professor. Os resultados e as discussões destacam elementos que propiciam analisar e relacionar o currículo com as práticas pedagógicas, apontando para possibilidades de aventuras intelectuais em escolas da educação especial. Por fim, defende-se a tese de que o currículo ilumina as práticas pedagógicas, mas é a intencionalidade e a efetividade destas práticas (envolventes, instigantes e desafiadoras) que permitem a emergência das aventuras intelectuais nas escolas especiais, para o público com deficiência intelectual.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial. Linguagem. Deficiência Intelectual. Relação com o saber.

## ABSTRACT

Based on documents analyzed and interviews with teachers who work in special schools, this research investigates the relationship between the curriculum practiced in Special Schools and what is said about pedagogical practices with regard to the specificities of special education, and whether both converge towards a teaching-learning process from the perspective of intellectual adventure. As well as the interfaces that emerge from this work and the possibilities for systematize intellectual adventures in these school contexts. The approach will be based on theoretical support from authors such as: Franco (2008, 2012), who conceptualizes educational practices and pedagogical practices, listing the principles that underpin them, from a perspective of totality; Vygotski (2007, 2011, 2012), who works from the perspective of potentiality rather than lack, and language as a preponderant factor in the subject's development; Charlot (2000, 2013), who discusses relationships with knowledge and the possibilities of providing the school subject with intellectual adventure. Other authors will be part of this weaving of knowledge, such as: The analysis of the words of six teachers involved and the curricula analyzed were based on authors such as Sacristán (2000) and the production of data has contributions from Bardin (2011). The research data was presented through: analysis of the curriculum currently used by special schools in the city of Curitiba, as a guideline for the specificities of Special Education; identification, in the words of the teachers involved, of elements that enable intellectual adventures in the daily lives of students; mapping of the pedagogical practices of the teachers interviewed as a reference for the construction of methodological possibilities, suitable for special education; and proposition of pedagogical elements that favor intellectual adventure in the daily lives of special schools, focusing on the potential of the subject and the mediation of the teacher. The results and discussions highlight elements that allow analyzing and relating the curriculum with pedagogical practices, pointing to the possibilities of intellectual adventures in special education schools. Finally, we defend the thesis that the curriculum sheds light on pedagogical practices, but it is the intentionality and effectiveness of these practices (engaging, thought-provoking and challenging) that allow intellectual adventures to emerge in special schools for people with intellectual disabilities.

**KEYWORDS:** Special education. Language. Intellectual disability. Relationship with knowledge.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: CURRÍCULO ESCOLAR, NA PERSPECTIVA DE CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E CULTURAL DESSE SUJEITO. ....	50
QUADRO 2: DISTRIBUIÇÃO DOS TRABALHOS PESQUISADOS A PARTIR DE CADA DESCRITOR PESQUISADO.....	54
QUADRO 3: DISTRIBUIÇÃO DOS TRABALHOS PESQUISADOS A PARTIR DE CADA DESCRITOR PESQUISADO.....	56
QUADRO 4: DISTRIBUIÇÃO DOS TRABALHOS PESQUISADOS A PARTIR DE CADA DESCRITOR PESQUISADO.....	59
QUADRO 5: DISTRIBUIÇÃO DOS ARTIGOS PESQUISADOS A PARTIR DE CADA DESCRITOR PESQUISADO.....	63
QUADRO 6: RELAÇÃO COM O SABER X PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NAS PERSPECTIVAS DE CHARLOT E VYGOTSKI.....	76
QUADRO 7: INFORMAÇÕES SOBRE OS PARTICIPANTE DA PESQUISA.....	1045
QUADRO 8: ROTEIRO DE PERGUNTAS SEMIESTRUTURADAS .....	104
QUADRO 9: ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NAS ESCOLAS ESPECIAIS .....	115
QUADRO 10: CATEGORIA – ORGANIZAÇÃO DO DOCUMENTO .....	151
QUADRO 11: CATEGORIA – ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA.....	155
QUADRO 12: CATEGORIA – ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E CURRICULAR .	154
QUADRO 13: CATEGORIA – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DEFLAGRADAS.....	161
QUADRO 14: PRECURSORES QUE ESTUDARAM A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES .....	209
QUADRO 15: LEVANTAMENTO DA ANÁLISE DO CURRÍCULO DAS ESCOLAS ESPECIAIS .....	211
QUADRO 16: ASPECTOS INERENTES AS DIMENSÕES SOCIAL, IDENTITÁRIA E EPISTÊMICA.....	214
QUADRO 17: RBEE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EVIDENCIADAS .....	215

## LISTA DE SIGLAS

AAIDD	- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
AASI	- Aparelho de Amplificação Sonora Individual
ABPEE	- Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
AEE	- Atendimento Educacional Especializado
ANPED	- Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa
APAE	- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APPF	- Associação de Pais, Professores e Funcionários
AVA	- Atividade de Vida Autônoma
AVDs	- Atividades de Vida Diária
AVI	- Atividade de Vida Independente
AVPs	- Atividades de Vida Prática
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
BPC	- Benefício de Prestação Continuada
CA	- Comunicação Alternativa
CECH	- Centro de Educação e Ciências Humanas
CENESP	- Centro Nacional de Educação Especial
CESB	- Campanha para a Educação de Surdo Brasileiro
CMAEE	- Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado
DI	- Deficiência Intelectual
DIAEE	- Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado
DPAC	- Distúrbio de Processamento Auditivo Central
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EI	- Educação Infantil
EF	- Ensino Fundamental
EE	- Educação Especial
EUA	- Estados Unidos da América
FICA	- Ficha de Identificação e Comunicação do Aluno Ausente
GT	- Grupo de Trabalho

IC	- Implante Coclear
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
JEC	- Jogos Esportivos Coletivos
LDBN	- Lei de Diretrizes e Bases Nacional
LBI	- Lei Brasileira de Inclusão
MINEDUC	- Ministério Educación Chile
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
NAAH/S	- Núcleo de Atividade de Altas Habilidades e Superdotação
NARC	- National Association for Retarded Children
NREs	- Núcleos Regionais de Educação
ONU	- Organização das Nações Unidas
PAI	- Plano de Apoio Individual
PAEE	- Público-alvo da Educação Especial
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	- Plano Nacional de Educação
PIQ	- Parâmetros Indicadores de Qualidade
PPP	- Projeto Político Pedagógico
RA	- Reeducação Auditiva
RV	- Reeducação Visual
RBEE	- Revista Brasileira de Educação Especial
RME	- Rede Municipal de Educação
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SITES	- Sistema Integrado de Transporte para Educação Especial
SME	- Secretaria Municipal de Educação
SRM	- Sala de Recursos Multifuncionais
TEA	- Transtorno do Espectro Autista
TGD	- Transtorno Global do Desenvolvimento
UFSCar	- Universidade Federal de São Carlos
ZPD	- Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>RITMOS, MELODIAS E HARMONIAS DA MINHA TRAJETÓRIA.</b> .....	<b>14</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
<b>1. A CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL</b> .....	<b>24</b>
1.1. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM ÊNFASE NA DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NO CENÁRIO BRASILEIRO.....	24
1.2. O SUJEITO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL.....	38
1.2.1. Sujeito com DI: processos compensatórios e caminhos indiretos. ....	38
1.2.2. Sujeito com DI e o Currículo Escolar .....	44
1.3. A RELEVÂNCIA DO CAMPO DA PESQUISA: ENFOQUE NA VISIBILIDADE ..	52
1.3.1. Base de dados: Revista de Educação Especial de Santa Maria .....	53
1.3.2. Base de dados - Repositório de dissertações e teses da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar.....	56
1.3.3. Base de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/BDTD.	58
1.3.4. Base de dados – Revista Brasileira de Educação Especial.....	63
1.4. (RE) ENCONTROS - CHARLOT E VYGOTSKI E O SUJEITO COM DI.....	75
<b>2. A AVENTURA INTELLECTUAL COMO NORTEADORA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA</b> .....	<b>80</b>
2.1. APROXIMAÇÕES DA PEDAGOGIA E DA CULTURA MATERIAL ESCOLAR: AMPLIANDO OLHARES .....	80
2.2. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O TRABALHO DOCENTE .....	85
2.3. AS INTERFACES DO CURRÍCULO ESCOLAR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA – ENTRE POSSIBILIDADES E DESAFIOS .....	88
2.4. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NAS ESCOLAS ESPECIALIZADAS ...	92
<b>3. DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS E ANALÍTICOS</b> .....	<b>97</b>
3.1. A PESQUISA E SUA METODOLOGIA.....	97
3.2. O CONTEXTO DA PESQUISA.....	98
3.2.1. Os participantes envolvidos .....	99
3.2.2. Os documentos acessados e analisados.....	100
3.2.3. A escolha dos participantes da entrevista.....	101
3.2.4. Aplicação das entrevistas com os professores participantes.....	103

3.2.5. As gravações das entrevistas .....	105
3.3. PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS .....	106
<b>4. EM ANÁLISE O CURRÍCULO E OS DIZERES DOCENTES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....</b>	<b>108</b>
4.1. AS DIRETRIZES QUE REGEM A EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE CURITIBA...	108
4.2. DIRETRIZ DA INCLUSÃO E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE CURITIBA: DIÁLOGOS COM A BNCC .....	110
4.3. OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS ESPECIAIS MUNICIPAIS DE CURITIBA .....	118
4.3.1. Escola A.....	119
4.3.2. Escola B.....	134
4.3.3. Escola C .....	145
4.3.4. Articulando os dizeres.....	151
4.3.5. Entrevista com os Professores Participantes.....	159
4.3.5.1. Categorias Iniciais.....	160
4.3.5.2. Categorias Intermediárias .....	196
4.3.5.3. Categorização final .....	205
<b>5. A TESE: CURRÍCULO ESCOLAR PARA OS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E AS POSSIBILIDADES EMERGENTES PARA SISTEMATIZAR AS AVENTURAS INTELLECTUAIS NAS ESCOLAS ESPECIAIS A PARTIR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DEFLAGRADAS.....</b>	<b>208</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>222</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>227</b>

## RITMOS, MELODIAS E HARMONIAS DA MINHA TRAJETÓRIA.

Olhos de jabuticaba,  
andar saltitante, vida cantante  
infante, alegre e dançante!  
Sonho, grande sonho! Ir para a escola ensinante.  
Mas no seu primeiro dia de aula  
“a menina chorou”, e o sonho encantador,  
agora parecia distante!

Esperava mais... eu sabia tantas coisas  
e tive que me contentar  
com o traçado da letra A!  
O tempo passou, tive professores inesquecíveis  
que lembro claramente o modo de ensinar.  
Os quais fazem parte de mim, sem hesitar!  
Afetada!  
Tecem meu modo de ser e lecionar.

Entre acertos e desacertos,  
Desafios e superações,  
Ingressei no Magistério acreditando na profissão.  
Desejo de tocar gente, conversar com gente,  
Ensinar gente e descobrir-se gente.

Entendo minha trajetória profissional  
como uma trilha sonora sem igual!  
Utilizando-se do poder da recursividade  
me permito sentir gostos e cheiros,  
relembro vozes latentes  
que marcam e demarcam a constituição da minha gente.  
Também, a possibilidade de inacabamento me remete,  
além de suspense frequente.

Nesse momento poético, minha memória visual  
sobressai... lembro de livros infantis produzidos,  
aulas de observação, aulas de regência a preparar,  
O corpo pulsando... continua  
Alegre, cantante, pulsante e saltitante...

E o que muda? A vida adulta... repleta de compromissos,  
siga o modelo, adequação social...  
Daí reaparece uma baita saudade da espontaneidade,  
que afinal de contas é preciso cultivar.  
E assim “a menina moça cresce”, e aprende  
com gente, ensina gente e vai se tornando gente.

Entre isto ou aquilo,  
Muitos caminhos percorri,

Professora de Educação Infantil me tornei,  
Professora do Ensino Fundamental – anos iniciais, atuei,  
Professora de Projetos Especiais – gostei,  
Professora do Ensino Superior, apaixonei!

Em 2006 iniciei o trabalho pedagógico hospitalar,  
e em 2008 fiz parte da implementação  
do atendimento pedagógico domiciliar.  
A partir dessas experiências, um grande amor está porvir,  
a Educação Especial, mais que especial, senti!

Em 2010 atuei com formação continuada de professores  
em Classes Especiais e em Salas de Recursos,  
atendimentos especializados, que devem ser valorizados.  
A equipe, da qual fazia parte, trabalhava proativamente  
para promover ações efetivas de formação docente.  
Construímos assim uma equipe de trabalho  
com olhar sensível, humanizado, personalizado.

Por fim, mas longe de um ponto final,  
em 2015 ingressei como pedagoga em uma Escola Especial.  
Confesso que o frio na barriga foi inerente  
por ser um desafio novo, latente.  
Com olhar cuidadoso inicialmente,  
fui percebendo nesse espaço educativo  
um local de possibilidades concernentes...  
Encantada com a minha descoberta,  
os pés no chão da escola fazem toda diferença  
E o coração de uma pesquisadora pulsou, se alegrou e dançou...

A pesquisa de Mestrado então abordou  
as relações com o saber trazidas por Bernard Charlot.  
os estudantes com deficiência intelectual foram envolvidos,  
em uma aventura intelectual acredito!  
Por meio de sequência didática, múltiplas linguagens,  
experiência sem igual!

A pesquisa apontou interessantes possibilidades de aprendizagens  
Diversas produções, sensações, coisa e tal.  
A observação e escuta do sujeito aprendente foi ingrediente principal  
para que a pesquisa tivesse contribuição multilateral!  
Um diálogo ousado foi proposto  
entre ideias de autores renomados –  
Charlot e Vygotski, esses foram amplamente abordados.

Dessa sinfonia nasce uma questão –  
Os estudantes tiveram escuta, falta o professor então!  
E assim se consolida mais uma composição  
Dar voz aos professores das escolas especiais,

investigando a relação entre o discurso do currículo usual  
e o discurso sobre a prática na escola especial.  
E a trilha sonora continua saltitante, cantante, alegre e dançante.  
Saltitante, pelo movimento que exige fôlego,  
persistência, mas também desassossego!  
Cantante, porque mais que uma música,  
a vida é como uma trilha sonora,  
com tons diversos, intensidades mil,  
composições inacabadas, desafios mais que mil.  
Alegre, porque a pesquisa favorece  
uma devolutiva social e isso é sensacional!  
Dançante, porque no momento de rigor e impasses da pesquisa,  
posso transpor meu corpo a lugares, sensações e relações que me realiza  
com leveza, persistência e de forma criativa.

## INTRODUÇÃO

O interesse pela presente pesquisa referente a relação entre o currículo vigente e os dizeres dos professores sobre as práticas pedagógicas de professores das escolas de Educação Básica na Modalidade da Educação Especial, no município de Curitiba, tem como válvula propulsora a dissertação defendida em 2017, envolvendo a temática “As Relações com o saber” evidenciadas a partir da aplicação de uma sequência didática, abordando múltiplas linguagens na área de Ciências, como: imagética, audiovisual, artística (teatro, modelagem e artes plásticas), científico-escolar, computacional e desenho.

A pesquisa de mestrado teve o objetivo compreender as relações com o saber estabelecidas por estudantes com deficiência intelectual moderada, a partir de uma sequência didática sobre o tema “Água”. Procurou analisar a relação com o saber nas dimensões epistêmica, identitária e social, conforme propostas por Charlot (2000), aproximando-as da dimensão histórico social por Vygotski e Leontiev, no que se refere ao papel da interação, da mediação e do desenvolvimento de aspectos congruentes aos processos psíquicos superiores.

A pesquisa teve como participantes cinco estudantes que frequentavam uma turma de 3º ano, de uma Escola da Educação Básica na Modalidade da Educação Especial do município de Curitiba/PR, com faixa etária entre 14 e 16 anos. Para a análise optou-se pela Análise de Conteúdo, com base nos estudos de Bardin (2011). Dessa análise, emergiram nove categorias iniciais (Relação com o material, Relação com as múltiplas linguagens, Relação com os espaços utilizados, Relação com as aprendizagens escolares, Relação pessoal, Relação Interpessoal, Construção pró-social, Construção individual, Construção coletiva), que se agruparam em quatro categorias intermediárias (Dimensão epistêmica, Dimensão identitária, Dimensão social, Dimensão histórico-social do sujeito) e estas originando duas categorias finais (Relação com o saber e Processo ensino-aprendizagem).

Essa categorização ressalta que a inserção das múltiplas linguagens no ensino de Ciências para estudantes com deficiência intelectual promoveu diferentes formas de materialização dos saberes e contribuiu para a mobilização

dos estudantes frente às situações de aprendizagem. O diálogo entre Charlot e Vygotski aponta que uma prática educativa, focada no processo de ensino-aprendizagem e na aventura intelectual, pode estabelecer significativas relações com o saber, quando se considera as capacidades e potencialidades de estudantes com deficiência intelectual.

Valendo-me dessa breve e necessária apresentação da dissertação, contextualizo para onde caminho. A dissertação focalizou a prática dos estudantes, rumo a tese, com admiração e respeito pela profissionalização do professor, desejando aproximação com a prática pedagógica docente, estudando os documentos que deflagram o currículo vigente nessas escolas especializadas. Ela, também, envolveu professores que atuam em escolas especiais dando-lhes voz, creditando seus discursos, aproximando-me de suas práticas pedagógicas com o intuito de refletir sobre esses espaços educacionais quanto à movimentação para as aventuras intelectuais.

Sobre as especificidades da Educação Especial, materializadas na manutenção de escolas especiais, foram realizadas buscas minuciosas sobre o tema em publicações da área e observou-se poucas publicações sobre a temática do currículo nesses espaços educacionais, o que denota a relevância de estudos nesse contexto educativo.

O tema currículo escolar é amplamente pesquisado, no entanto poucas pesquisas são direcionadas à diversidade e ao público das escolas especiais. Com a implementação das políticas inclusivas nacionais a partir de 2008, respaldadas pelas perspectivas internacionais de educação inclusiva, temos um cenário de invisibilidade das necessidades de estudantes com deficiência intelectual.

As publicações, de levantamento de revisão sistemática foram consideradas a partir de 2009, quando instituído fortemente a política de Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio de Salas de Recursos Multifuncionais, no contraturno das aulas, dos estudantes público-alvo desse atendimento. Ou seja, foi instituído o AEE e assegurado o acesso de crianças e adolescentes ao ensino regular. As publicações pesquisadas se valeram até o ano de 2019. Algumas publicações anteriores e posteriores, a data mencionada,

foram consideradas, ou seja, incluídas mediante sua relevância para a discussão.

Em uma revisão realizada, com o descritor inicial “Currículo e Escola Especial e Ensino e Deficiência Intelectual”, foram acessadas quatro bases de dados, referências nacionais de pesquisas nessa área: a Revista de Educação Especial de Santa Maria; o repositório de dissertações e teses da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar; a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); e a Revista Brasileira de Educação Especial via Plataforma Scielo.

Nessa revisão, adianto a necessidade da presença do tema nas agendas de discussão, visando refletir sobre as políticas públicas que tecem a Educação Especial, bem como buscar maneiras de ensino compatíveis com as necessidades educativas desse público parte da Educação Especial (a servir BUZETTI, 2015; MATURANA, 2016; VIEIRA ET AL., 2019; SILVA E CAVALCANTE, 2021; E ALVES ET AL., 2021). Além disso, evidenciou uma demarcação de poucas produções científicas sobre a temática específica sobre o currículo escolar e como esse se prescreve nas práticas pedagógicas (a servir SANTOS ET AL., 2014; SANTOS E MARTINS, 2015; ALMEIDA, 2017; PIAIA, 2021; E GLAT E ESTEF, 2021).

Deflagrada a escassez de estudos científicos que apontam para essa temática, ousou aqui instigar o leitor para que se atente a algumas perguntas, hipóteses, incertezas que compartilho e que justificam minha pesquisa, a servir: Como o currículo utilizado nas escolas especiais se expressa mediante as práticas pedagógicas? Existem elementos pedagógicos que favoreçam o processo ensino aprendizagem dos sujeitos com deficiência intelectual? A concepção de sujeito se materializa nas práticas pedagógicas evidenciadas? É possível e escola especial ser um espaço de aventura intelectual?

Face ao exposto, esta pesquisa abarca os documentos norteadores atuais que delineiam o trabalho pedagógico de três Escolas Municipais de Educação Básica na Modalidade da Educação Especial de Curitiba. Vale salientar que as escolas do município de Curitiba, no ano de 2015, tiveram reformulação em suas propostas de trabalho, funcionando como Educação Básica na Modalidade da Educação Especial. E que, a partir de então, o currículo norteador dessas

instituições é o Currículo da Educação Básica do município, adequado as especificidades do público atendido, sistematizado por meio do Projeto Político Pedagógico, delineado pelas escolas especializadas. O público-alvo, desde então, são crianças e adolescentes, com faixa etária de 06 a 25 anos, com deficiência intelectual moderada ou deficiência intelectual grave, com demais comorbidades.<sup>1</sup>

A tese se delinea sobre a análise do currículo escolar (materializado nos Projetos Político Pedagógicos das escolas pesquisadas) para os sujeitos com deficiência intelectual e as possibilidades emergentes para sistematizar as aventuras intelectuais nas escolas especiais a partir das práticas pedagógicas deflagradas.

Diante dessa intenção, a presente pesquisa problematiza como a relação entre o currículo prescrito e os dizeres sobre as práticas pedagógicas de professores de escolas especiais, no município de Curitiba, pode convergir atualmente para um processo ensino-aprendizagem, na perspectiva da aventura intelectual?

O objetivo geral, portanto, reside em analisar, a partir de documentos e entrevistas com professores das escolas especiais, a relação entre o currículo e os dizeres sobre a prática pedagógica no que se refere às especificidades da educação especial. Para tanto, delinea os seguintes objetivos específicos:

- a) Examinar o documento que expressa o currículo adotado pelas escolas especiais, bem como especificidades da Educação Especial<sup>2</sup>;
- b) Identificar nos dizeres dos professores participantes da pesquisa elementos que viabilizam aventuras intelectuais no cotidiano dos estudantes;
- c) Mapear as práticas dos professores entrevistados como referência para a construção de possibilidades metodológicas adequadas à educação especial;
- d) Sistematizar elementos pedagógicos que favoreçam a aventura intelectual no cotidiano das escolas especiais, com foco nas potencialidades do sujeito e na mediação do professor.

---

<sup>1</sup> A Classificação Internacional de Doenças/CID 10, para deficiência intelectual moderada é F.71 e para deficiência intelectual grave F.72.

<sup>2</sup> O documento disponibilizado que retrata o currículo utilizado nas Escolas Especiais é assim denominado de Projeto Político Pedagógico, em que cada Escola Especial tem o seu, respeitando demandas estruturais e características da comunidade escolar.

Para a composição dessa sinfonia, teremos a contribuição da autora Franco (2008, 2012) ao conceituar práticas educativas e práticas pedagógicas elencando os princípios que as fundamentam, a partir de uma perspectiva da totalidade; de Sacristán (2000) que busca analisar a função social da escola, refletida sobre a cultura intrínseca do currículo (cultura representada), qualidade cultural dos mediadores (professores e meios) e aproxima o currículo ao sistema escolar concreto. Vygotski (2007, 2011, 2012) ao trabalhar na perspectiva de sua potencialidade e não na falta, e a linguagem como fator preponderante no desenvolvimento do sujeito; e de Charlot (2000, 2013) ao abordar sobre as relações com o saber e as possibilidades de oportunizar ao sujeito escolar a aventura intelectual.

O texto que segue está dividido em cinco capítulos, sendo que no primeiro capítulo apresento uma contextualização da Educação Especial com enfoque nas interfaces da Deficiência Intelectual. Abordo a história da Educação Especial e a Deficiência Intelectual junto ao cenário brasileiro, também enfatizo a importância de perceber e mediar pedagogicamente esses estudantes de acordo com suas potencialidades de aprendizagem, por meio de processos compensatórios e caminhos indiretos. Apresento uma abordagem sobre o sujeito com Deficiência Intelectual e o Currículo Escolar e, a seguir, a relevância do campo de pesquisa, com enfoque na visibilidade das escolas especiais e o público-alvo com DI, a partir do acesso de quatro bases de dados. Ainda, estabeleço um (re)encontro com as contribuições de Bernard Charlot e Vygotski, revisitando marcos da dissertação disparadora (BERTOLIN, 2017), tecendo algumas ideias que constituem o sujeito com deficiência intelectual e suas possíveis relações com o saber.

No segundo capítulo, como temática pulsante, destaco a Aventura Intelectual como norteadora da prática pedagógica, trazendo autores que fundamentam a temática relacionada às Práticas Pedagógicas. Teço aproximações da Pedagogia com a Cultura Material Escolar, do trabalho docente mediante as práticas pedagógicas, bem como interfaces do currículo escolar na perspectiva inclusiva, com enfoque nas escolas especiais.

No terceiro capítulo apresento os delineamentos metodológicos e analíticos da tese, ou seja, a pesquisa e sua metodologia, o contexto de

pesquisa, os participantes envolvidos, os documentos acessados e analisados, como ocorreu a escolha dos professores participantes a entrevista, o detalhamento da aplicação da entrevista, bem como as gravações das mesmas e os procedimentos para análise mediante a produção de dados.

O quarto capítulo traz à tona a análise do currículo, por meio do acesso aos projetos políticos pedagógicos das escolas, e os dizeres docentes sobre a prática pedagógica na Escola Especial. O respectivo capítulo se detém ainda na abordagem das diretrizes que regem a Educação Municipal de Curitiba, a análise da Diretriz da Inclusão e a Educação Especial de Curitiba: diálogos com a BNCC. Também apresenta a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas participantes (Escola A, B e C) e articula os dizeres deflagrados. Também, apresenta a entrevista com os professores participantes, bem como, oito categorias iniciais, a saber: a) Relações com o saber e os dizeres sobre a atuação profissional em escolas especiais; b) Relações com o saber e os dizeres sobre a organização do espaço e do tempo; c) Relações com o saber e os dizeres sobre as estratégias de ensino evidenciadas; d) Relações com o saber e a tríade e os dizeres referendando o corpo, a atividade intelectual (cognição) e o social; e) Atividade Intelectual Deflagrada; f) Aprendizagem e afetividade como disparadora do desenvolvimento humano; g) Em foco: o potencial do sujeito; e h) Funções superiores do pensamento: raciocínio, imaginação e organização. Duas categorias intermediárias: a) Relações com o saber e as práticas pedagógicas que favorecem o processo de ensino-aprendizagem; e b) Relações com o saber e a aventura intelectual para o público das escolas especiais; culminando na categoria final.

O quinto capítulo delinea a tese, ou seja, trata do currículo escolar, por meio das práticas pedagógicas, para sujeitos com deficiência intelectual e as possibilidades emergentes para sistematizar as aventuras intelectuais nas escolas especiais, a partir das produções de dados levantados e das práticas pedagógicas deflagradas.

Por fim, as considerações finais apontam para possibilidades de aventura intelectual nesses espaços educacionais, entendendo que não se trata de mudar o currículo, mas sim, por meio de práticas pedagógicas envolventes, instigantes e desafiadoras, levar o estudante do senso comum ao conhecimento científico;

do desenvolvimento de funções psicológicas elementares, para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, com enfoque no desenvolvimento do concreto abstrato e, por consequência, no pensamento abstrato.

## **1. A CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

O texto que segue apresenta uma contextualização da Educação Especial com enfoque nas interfaces da Deficiência Intelectual a partir do contexto brasileiro. Engloba ainda aspectos inerentes a importância da mediação pedagógica para esse público, considerando as potencialidades de aprendizagem desses estudantes.

### **1.1. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM ÊNFASE NA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CENÁRIO BRASILEIRO**

Dentre os estudos sobre a pessoa com deficiência, constata-se que historicamente sempre existiram sujeitos com algum tipo de limitação física, intelectual ou sensorial. O autor Silva (1986, p.21) diz que “anomalias físicas ou mentais, deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto a própria humanidade”, ou seja, sempre nasceram pessoas com limitações para ouvir, enxergar, andar, se mover, ou compreender conhecimentos inerentes a existência humana.

De acordo com estudos de Pessotti (1984), sobre a evolução da Educação Especial, a primeira instituição para abrigar pessoas com deficiência que se tem registro surgiu na Bélgica, no século XIII, e tratava-se de uma colônia agrícola. Anterior a isso, eram acolhidos em igrejas ou conventos.

O Cristianismo estabeleceu uma certa tolerância, em nome da caridade e amor fraternal, pensando sobre a pessoa com deficiência de forma mais cautelosa. Entretanto o mesmo autor, aponta que a história registra diferentes formas de olhar os sujeitos com deficiência intelectual, passando pelo misticismo, abandono, extermínio, caridade, segregação, exclusão, integração e atualmente, o processo de inclusão (PESSOTTI, 1984). Isso deflagra estigmas, tabus e estereótipos que acompanham as questões da deficiência desde a

antiguidade<sup>3</sup> e vem se modificando ao longo da história da humanidade e seus contextos sociais. Essas questões ditam as nomenclaturas utilizadas de acordo com os valores e concepções de sujeitos, assim como, considerando as relações que estabelecem com a diversidade humana.

Ainda segundo o autor, para além dessas questões a evolução da ideia da deficiência intelectual tem influências e determinações de origem teológica, econômica, política, jurídica e outras, com raízes seculares que sustentam os conceitos e preconceitos atuais, e estão presentes principalmente na nomeação às pessoas com deficiência intelectual.

Os autores supracitados podem ser consultados para um aprofundamento mais consistente sobre o histórico da pessoa com deficiência desde os primórdios na História Antiga e Medieval, os efeitos do Cristianismo sobre a temática, a Idade Média, as transformações e demandas sociais a partir dos séculos XV e XVI com o Renascimento. Para a pesquisa em questão, a fim de entender as interfaces da Deficiência Intelectual no processo educacional, considero necessária uma contextualização histórica da Educação Especial com ênfase na Deficiência Intelectual no contexto brasileiro. Assim, aqui, o autor e pesquisador de base para essa explanação será Marcos Mazzotta que traz uma reconstrução da história da Educação Especial do Brasil no período de 1854 a 1993 a partir de sua tese de doutoramento intitulada: “Evolução da Educação Especial e as tendências da formação dos professores de excepcionais”,<sup>4</sup> no Estado de São Paulo.

Desde a revisão bibliográfica, para sustentação da temática da pesquisa, tive impressão inicial de que o assunto, a existência, a manutenção de escolas especiais parece um assunto proibido, pouco debatido e conseqüentemente, impublicável. Fala-se tanto da necessidade de flexibilização curricular para os “estudantes de inclusão” nos processos pedagógicos da escola regular, entretanto existe um outro público, com diferentes demandas, que precisa ser

---

<sup>3</sup> Exemplo: segundo Pessoti (1984) em Esparta crianças com deficiências físicas ou intelectuais eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono, prática perfeitamente coerente com os ideais atléticos e clássicos, além de classistas, que serviam de base à organização sociocultural de Esparta e da Magna Grécia.

<sup>4</sup> Nomenclatura utilizada na época de publicação, hoje entendida, como pessoas com deficiência intelectual.

trazido na pauta de uma educação de qualidade para todos, em que seu tempo e sua forma de aprender precisam ser respeitados e ponderados.

Mazzotta (2011), desde 1995, aponta como um dado relevante a invisibilidade da Educação Especial no contexto brasileiro:

[...] a despeito de figurar na política educacional brasileira desde o final da década de cinquenta deste século até os dias atuais, a educação especial tem sido, com grande frequência, interpretada como um apêndice indesejável (p.11).

Até o século XVIII, como ressalta Mazzotta (2011, p.16), “as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo”, pois nessa época não havia estudos científicos que dessem a ela uma visão realística; nessa época o diferente era marginalizado. Nesse momento histórico não se considerava as diferenças individuais, um tema nem compreendido, nem avaliado, porque configurava a pessoa com deficiência como incapacitada, diferente, inválida, ou seja, imutável e, portanto, sem perspectivas.

Também, a história da Educação Especial no Brasil é demarcada por diversas nomenclaturas que a seu tempo, tentam romper com os estigmas de exclusão, segregação e integração.

Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais. Tais medidas educacionais foram se expandindo, tendo sido primeiramente levadas para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil. (MAZZOTTA, 2011, p. 17)

Referente aos locais para o atendimento desse público, tem-se o registro também de várias nomenclaturas como abrigo, assistência, terapia, entre outras.

A primeira obra impressa sobre a educação de pessoas com deficiência teve autoria de Jean-Paul Bonet, editada na França em 1620 intitulada: “Redação das letras e arte de ensinar os mudos a falar”. A França também foi precursora referente a implantação da primeira instituição especializada para a educação de “surdos – mudos” fundada pelo abade Charles M. Eppée em 1770, em Paris (MAZZOTTA, 2011).

Nessa perspectiva, os trabalhos de Eppée, inspiraram outros países a se mobilizarem, como foi o caso da Inglaterra via Thomas Braidwood (1715-1806) e Alemanha por Samuel Heinecke (1729 – 1790). Referente à deficiência visual, tem-se como destaque em Paris, Valentin Haüy, que em 1784 fundou o Instituto Nacional dos Jovens Cegos, local que para além de asilo, se preocupava com o ensino para a pessoa cega (MAZZOTTA, 2011).

Na Europa, movimentos sociais ocorriam visando atender de forma mais efetiva a pessoa com deficiência, no entanto, com a Revolução Francesa (1789 – 1799), refletida no continente, as ações recuaram, sendo retomadas paulatinamente pós-revolução. Nessa retomada de ações, temos contribuições importantes de Charles Barbier, que criou um código militar de comunicação noturna para os cegos; Louis Braille (1809-1852) que criou o braile, inicialmente nomeado como sonografia e na sequência batizado de Braile<sup>5</sup>. A partir daí inúmeras instituições foram criadas para atendimento desse público em várias partes do mundo como França e EUA (Massachusetts e Nova York) (MAZZOTTA, 2011).

Foi nessa época que se iniciou o atendimento às pessoas com deficiência intelectual, público-alvo que terá enfoque substancial nessa pesquisa.

Também nesta época, começo do século XIX, iniciou-se o atendimento educacional aos 'débeis' ou 'deficientes mentais'. O médico Jean Marc Itard (1744-1838) mostrou a educabilidade de um 'idiota', o denominado 'selvagem de Aveyron'. (MAZZOTTA, 2011, p. 21).

Jean Marc Itard<sup>6</sup> foi o primeiro estudioso, com registros na história a usar métodos sistematizados com enfoque no ensino das pessoas deficientes e/ou retardadas, assim denominadas na época. Teve como base para suas postulações, atendimento e observação por cinco anos de Vitor, uma criança, com faixa etária de doze anos, encontrada e capturada em Aveyron<sup>7</sup>, por volta de 1800.

Em 1801, Itard, publicou o primeiro manual de educação de retardados intitulado: *De l'education d'un homme sauvage*. Médico, sensorialista e organicista considerou o comportamento do menino selvagem, devido falta de

---

<sup>5</sup> Meio de leitura e escrita que se constitui em pontos em relevo, para uso tátil das pessoas cegas.

<sup>6</sup> Em 1801 publicou o Manual de educação de retardados.

<sup>7</sup> Floresta no Sul da França.

socialização, ou seja, convívio social. No entanto, com mediações frequentes, observou-se um déficit cognitivo, denominado na época de retardo mental grave, e que por esse motivo, possivelmente fora abandonado pelos pais. A partir dos métodos utilizados com enfoque na máxima “repetir experiências de sucesso”, o trabalho de Itard mostra a eficácia da instrução individual, da programação sistemática de experiências de aprendizagem e da motivação e recompensas (MAZZOTTA, 2011, p. 22).

Edward Seguin, médico, (1812-1880) seguiu os passos de seu professor e mentor Itard. No entanto, ampliou seu campo de pesquisa por meio da criação do primeiro internato público da França para crianças retardadas mentais com diferenciais de ensino, traduzindo uma forma curricular. A técnica que utilizava procedia da neurofisiologia<sup>8</sup>, sua equipe era orientada a seguir suas recomendações e instruções. Para além disso, utilizava-se de cores, músicas e outros meios para motivar a criança (MAZZOTTA, 2011).

Em 1846, em Paris, Seguin editou seu livro “Traitement moral, hygiène et éducation des idiots”, sendo recebido com indiferença. Apontado como pessoa de “caráter muito rígido” colérico, emigrou para os Estados Unidos, onde em 1907 publicou seu segundo livro, “Idiocy and its treatment by the physiological method”. Nesta obra apresentou um programa para escola residencial (MAZZOTTA, 2011, p. 22).

Concomitante às obras e contribuições de Seguin, podemos citar Johann J. Guggenbühl (1816-1863) cujos tratamentos considerava aspectos inerentes à medicina e à educação, com enfoque em exercícios de treinamento sensorial.

Outra médica com notória contribuição para o campo educacional nesse sentido foi Maria Montessori (1870-1956).

No século XVII, na Europa, a criança é percebida como objeto de afeto e de conhecimento para a sociedade, trazendo como prenúncios estudos de Rousseau e Pestalozzi. O primeiro estuda profundamente as características da criança, percebendo a *criança como criança*. Pestalozzi, afirma em seus estudos que a criança inicia processos de aprendizagem desde seu nascimento e dá

---

<sup>8</sup> Técnica que entendia que o Sistema Nervoso da pessoa com deficiência poderia ser reeducado, a partir do treinamento motor e sensorial.

destaque para vivências das crianças, a partir de objetos concretos que as coloquem em movimento/ação.

Certamente essas abordagens, influenciam os posicionamentos de Maria Montessori nas proposições de suas práticas educativas para estudantes com dificuldades acentuadas de aprendizagem. Para além do seu ingresso na Medicina, que atesta sua postura corajosa e determinada, para a época histórica, à medida que estuda o corpo e conhece seu funcionamento, apaixona-se por sua sincronia e vislumbra muitas possibilidades nesse corpo vivo, em movimento. Na Clínica Psiquiátrica de Roma (aproximadamente no ano 1912), inicia um trabalho com grupo de crianças que estavam, ao que parece, até o momento, inertes, sem estímulos, fadadas pelas suas faltas. Acreditando em suas potencialidades e respostas, Maria Montessori, oferece disparadores a esse grupo de crianças, que coloca o corpo em movimento, os sentidos tornam-se latentes e a alegria do conhecimento bate à porta interna desses corpos e manifesta-se com experiências inesquecíveis. A partir daí, entrelaçada pelas ideias da Escola Nova, Maria Montessori<sup>9</sup>, de forma, desbravadora, após sua formação em Medicina, dedica-se à Pedagogia, uma pedagogia nova, propondo uma metodologia de ensino para as crianças, sem segregá-las.

A Pedagogia Nova, segundo Charlot (2013), avança para enfraquecer a legitimidade da Pedagogia Tradicional. Segundo o autor, até mesmo na arte, isso ocorre, onde na Arte Moderna o “mundo não é mais dado, ele é construído pela sensação, pela emoção, por um trabalho de decomposição e recomposição” (p. 29). A Arte Moderna traz fortemente a primazia do olhar, da forma e da cor.

Outra contribuição de grande relevância que tivemos na Europa, foi Alice Descoedres (1928), médica belga, que elaborou uma proposta curricular para os “retardados mentais leves”. Defendia a ideia de que as atividades educativas deveriam ser desenvolvidas em ambiente natural, atividades individuais e grupais, focalizando deficiências sensoriais e cognitivas (MAZZOTTA, 2011).

---

<sup>9</sup>O filme “Maria Montessori – uma vida dedicada as crianças” (2007), é um território certamente rico em sutilezas e fatos que nos permitem uma reflexão eminente a concepção de corpo infantil, as influências que o tornaram foco de um processo de escolarização, bem como o quanto esse corpo em movimento influência como elemento propulsor para novas aprendizagens.

Nesse sentido, várias nações começaram a se mobilizar em prol do atendimento às pessoas marginalizadas e com deficiência, inclusive os pais/responsáveis por esse público, iniciam um processo de mobilização para proporcionar atendimento às crianças e jovens nas escolas primárias, por meio da National Association for Retarded Children (NARC), associação que exerceu grande influência para a criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)<sup>10</sup> no Brasil (MAZZOTTA, 2011).

Anterior à associação supracitada, referente aos atendimentos a deficientes mentais tivemos a criação em 1926, do Instituto Pestalozzi de Canoas<sup>11</sup>, no formato de regime de internato especializado a partir de 1927.

Em 1932, com o trabalho pulsante da professora Helena Antipoff<sup>12</sup>, foi criada a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Essa contava com professores pagos pelo governo estadual para atender crianças mentalmente retardadas e com problemas comportamentais. Ampliou-se o trabalho, inclusive propondo atividades rurais, trabalhos artesanais, oficinas e cursos para preparo de profissionais especializados. Em 1952 foi fundada a Sociedade Pestalozzi de São Paulo, sob a administração de um grupo de médicos, assistentes sociais, psicólogos e educadores. Inicialmente, as idades variavam ente 7 a 14 anos, todos do gênero masculino e indicavam possibilidades de aprendizado. Nessa época, investiu-se em curso intensivo de Especialização de Professores no ensino de deficientes mentais (MAZZOTTA, 2011).

Em 1954, no Rio de Janeiro, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), o movimento foi implementado em vários lugares estratégicos em âmbito nacional, ou seja, o movimento apaeano mobilizou os poderes Executivo e Legislativo a se envolverem com as questões das pessoas com excepcionalidade, ajudando essas instituições, inclusive financeiramente (MAZZOTTA, 2011, p.49).

Entre os anos de 1957 a 1993, tivemos várias ações demarcatórias da Educação Especial, dentre elas, a primeira Campanha para a Educação de

---

<sup>10</sup> Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais nasceu em 1954, no Rio de Janeiro. Caracteriza-se por ser uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência, prioritariamente aquela com deficiência intelectual e múltipla.

<sup>11</sup> Inspirado na Pedagogia Social do educador suíço Henrique Pestalozzi.

<sup>12</sup> Psicóloga e pedagoga Russa, residiu no Brasil a partir de 1929. Pesquisadora e educadora da criança com deficiência e fundadora da Sociedade Pestalozzi.

Surdo Brasileiro (CESB), sob o Decreto nº 42.728/1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, devidamente regulamentada a partir da Portaria nº 0477/1958 (MAZZOTTA, 2011).

Em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDBEN nº 4.024, foi apontado o direito dos “excepcionais” à educação no sistema geral de ensino. Em 1971, a Lei nº 5.692 altera a LDBEN nº 4.024/61 definindo “tratamento especial” para alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. No entanto, a lei não evidencia a organização de um sistema de ensino que atenda as especificidades dos estudantes, reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes especiais e escolas especiais (BRASIL, 2010).

Em 1973, o Ministério da Educação e Cultura, criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável em gerenciar a Educação Especial no Brasil sob a perspectiva integracionista, atrelada a campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado (BRASIL, 2010).

A Constituição Federal de 1988, define no artigo 205, a educação como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o mercado de trabalho. Na sequência, o artigo 206, estabelece como princípio para o ensino “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, mediante atendimento educacional especializado (AEE) aos “portadores de deficiência”, preferencialmente na rede regular de ensino (artigo 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), mediante a Lei 8.069/90, artigo 55, reforça que os representantes legais das crianças têm obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração de Montreal (2001) são documentos que passam a influenciar a elaboração de políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva, uma vez que o Brasil passa a ser signatário desses documentos internacionais, ou seja, compromete-se em avançar nas discussões e meios educacionais para em uma perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2010).

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, homologada sob o nº 9.394, esclarece no artigo 59 que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender as suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração dos estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Já essa LDB apresenta no artigo 58º, que o atendimento educacional especializado (AEE) será realizado em classes, escolas ou serviços especializados sempre em função das condições específicas dos estudantes.

A partir daí a sociedade civil, pesquisadores, instituições de ensino, passam a trazer essa temática com força em debates, seminários e congressos, e em outros campos de discussão para delineamentos necessários para se chegar a um consenso.

Em 1999, o decreto nº 3.298 define a Educação Especial como modalidade transversal, a todos os níveis e modalidades de ensino.

Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB, nº 02 do artigo 2º determina que:

[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo as escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001).

As diretrizes enfatizam o atendimento educacional especializado em caráter complementar ou suplementar, mas ao mesmo tempo, admitem a possibilidade de substituição do ensino regular. Essa situação contrapõe-se inclusive ao Plano Nacional de Educação (PNE), sob a lei 10.172/2001 ao destacar que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Esse plano ainda aponta déficits necessários de serem reparados referente à quantidade necessária de matrículas para o atendimento dos alunos com deficiência nas classes comuns, questões ligadas à formação docente, acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

Até esse momento, referente as bases legais, pouco se esclarece sobre as especificidades dos sujeitos com deficiências sensoriais (auditiva, física e visual), bem como relacionadas a deficiência intelectual, na perspectiva educacional.

Outro documento importante de ser citado foram as pontuações trazidas pela Convenção de Guatemala, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2.001 afirmando que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, inclusive na área educacional, com enfoque na eliminação de barreiras que impedem o acesso a escolarização.

Entre os anos de 2001 a 2007, em âmbito nacional, impulsionado pelos acordos internacionais, temos várias legislações e documentos norteadores para subsidiar a Educação Especial e seu público-alvo, por exemplo:

- a) Resolução CNE/CP nº 01/2002: voltadas à formação docente para profissionais do ensino regular;
- b) Lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto 5.626/2005: para a comunidade surda e pessoas com deficiência visual (Portaria nº 2.678/2002 do MEC);
- c) Documento referendando o Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular (2004), normas e critérios para promoção da acessibilidade (Decreto 5.296/2004) e Programa Brasil Acessível (2004);
- d) Coleção “Saberes e Práticas da Inclusão” (2005), objetivando a formação de professores e a necessidade de organização de sistemas educacionais inclusivos<sup>13</sup>;

---

<sup>13</sup> Após leitura e levantamento dos cadernos supracitados, buscando identificar onde temos orientações e fundamentação relacionadas à deficiência observada, nota-se que dos sete cadernos elaborados, apenas o caderno do coordenador e formador faz menção a terminologia deficiência/mental. Na p.32 cita as áreas física, social, intelectual e de prontidão, referendando o desenvolvimento da criança. Na p.46 caracteriza o retardo mental segundo a Associação Americana de Retardo Mental/AAMR propondo um modelo para a compreensão da deficiência mental, denominado Sistema 2002. Nesse caderno ainda, conceitua a Deficiência caracterizando-a por limitações significativas no funcionamento Intelectual da pessoa e no seu comportamento adaptativo – habilidades práticas, sociais e conceituais – originando-se antes dos dezoito anos de idade. O modelo teórico 2002 define a interação dinâmica entre o funcionamento do indivíduo, os apoios de que dispõe e as seguintes cinco dimensões: • Dimensão I – Habilidades intelectuais; • Dimensão II – Comportamento adaptativo (habilidades conceituais, sociais e práticas de vida diária); • Dimensão III – Participação, interação e papéis sociais; • Dimensão IV – Saúde (física e mental); • Dimensão V - Contexto (ambiente e cultura).

- e) Implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os Estados e no Distrito Federal;
- f) Programa Educação Inclusiva (2006) envolvendo formação de gestores e a transformação do sistema educacional brasileiro em um sistema inclusivo;
- g) Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, que reafirma o acesso deste público ao ensino fundamental gratuito, compulsório e de qualidade em igualdade de condições com as demais pessoas (artigo 24).

Referendando a Educação Especial e estudantes com Deficiência Intelectual, que são o público-alvo da presente pesquisa, a partir de 2007 temos documentos bastante relevantes que tecem e fortalecem seus direitos, inclusive os direitos educacionais como o Plano de Desenvolvimento da Educação(PDE) com ênfase na formação de professores para a educação especial, a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior e o monitoramento de frequência junto às escolas dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC).

Nessa perspectiva, temos documentos fundantes sobre a Educação Especial e que qualquer pessoa que queira falar sobre essa temática precisa considerar: a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, orientando que os sistemas de ensino garantam a inserção de todos os estudantes ao ensino regular, bem como oferta das SRM (específica à clientela: para estudantes com deficiência), TGD (atualmente entendido pelo TEA) e altas habilidades/superdotação. Enfatiza o novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelo estudante, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar no ensino comum.

O Plano Nacional de Educação de 2011, nesse sentido, também preconiza o repasse de verbas, fomentação a formação dos professores no AEE, ampliação da oferta do AEE, manutenção e aprofundamento do programa

nacional de acessibilidade, acompanhamento do acesso à escola de quem recebe o benefício da prestação continuada.

A Lei 12.764/2012 referente à Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) institui dentre várias ações e direitos, o direito a um acompanhante especializado, caso seja comprovada a necessidade (em ambiente escolar) para apoio às atividades de interação social, comunicação, alimentação e cuidados pessoais.

No ano de 2013, no Estado do Paraná a Lei nº 17.656<sup>14</sup> intitulada “Todos Iguais pela Educação” criou um programa estadual de apoio permanente às entidades mantenedoras das escolas especiais, como é o caso das APAES e coirmãs. Esse programa garante a esses estudantes, mais de 40 mil atendidos em 340 municípios do Estado correspondente (2019), os mesmos recursos destinados às escolas da rede comum de ensino, perpassando por alimentação, transporte, equipamentos e mobiliários, custeio de profissionais e recursos para a manutenção da infraestrutura nesses espaços educacionais.

Em 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania. Essa lei traz uma importante definição: no artigo 2º, considera-se pessoa com deficiência, aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Essa Lei engloba proposições que envolvem igualdade e a não discriminação. Atendimento prioritário. Direitos à vida, à habilitação e reabilitação, à saúde, à educação, à moradia, ao trabalho, à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer, ao transporte e mobilidade. Traz proposições ainda relacionadas à acessibilidade, informação e comunicação, tecnologias assistivas, participação da vida pública, ciência e tecnologia e outros.

---

<sup>14</sup> Vale ressaltar que para elaboração e aprovação dessa Lei, um dos articuladores notórios, foi o então Flávio Arns, Secretário de Estado da Educação no Paraná, naquele momento, e atualmente Senador do Estado do Paraná. Militante na área da Educação Especial, especificamente nas interfaces que envolvem a pessoa com deficiência.

Inclusive no artigo 28º, traz a oferta da educação bilíngue em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa, como 2ª língua em escolas, classes bilíngues e escolas inclusivas.

O Decreto 10.502/2020 intitulado “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida” tão esperado para nortear o trabalho inclusivo escolar, demonstrou fragilidade em seus conceitos e intenções, em que em agosto de 2021 foi considerado inconstitucional e um retrocesso, pois admite serviços especializados, que apontam para segregação dos sujeitos em âmbito escolar, como a manutenção de classes especiais (embora o documento não indique o público-alvo) e escolas especializadas, bem como classes bilíngues para surdos; o que poderia incorrer em uma regra e não como exceção. Parte da comunidade civil, pesquisadores e governantes, entenderam que o respectivo decreto, na ocasião, colocaria em risco as conquistas equânimes que garantem o acesso de todos os estudantes em classes comuns de ensino. O relator Dias Toffoli proferiu liminar suspendendo o decreto, e a decisão foi reafirmada pela Suprema Corte, em agosto de 2021. Em 01 de janeiro de 2023, sob o Decreto 11.370, o atual governo brasileiro revogou, o Decreto nº 10.502/2020. Assim sendo, se mantém as orientações apontadas na Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, promulgada em 2008, e na sequência, asseveradas pela Lei Brasileira de Inclusão em 2015.

Após a revogação do Decreto 10.502/2020, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), realizou em junho de 2023<sup>15</sup> a primeira reunião técnica, sobre a Educação Especial, em que o objetivo foi apresentar o Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). A Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), representada pela secretária Zara Figueiredo, na ocasião, lembrou da importância da participação social para a afirmação e fortalecimento da política da Educação Especial. Figueiredo proferiu as seguintes palavras: “é uma premissa desse governo construir uma participação e um alicerce democrático para sua política. A gente

---

<sup>15</sup> <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/junho/mec-faz-reuniao-sobre-educacao-especial>

só lida com uma política de qualidade quando entendemos que ela precisa ser, também, objeto de crítica”. O diretor de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Décio Nascimento Guimarães, afirmou na mesma reunião: “Estamos numa iniciativa coletiva de fortalecer e de afirmar, em diálogo com a sociedade civil, de forma que todas as pessoas, público da educação especial, tenham o direito de ser e estar na escola. E mais, que tenham o seu direito pleno de acesso, participação, permanência e aprendizagem assegurados”. Entretanto, ao ser acessado o material correspondente ao Plano mencionado, ainda não está disponível para a pesquisa pública.

Acredito que, necessitamos como agenda emergente de discussões, estratégias e investimentos que viabilizem a inclusão escolar de fato em âmbito estrutural, conceitual, procedimental e atitudinal. Sair do campo das ideias para o campo de ação é necessário para fazer valer os acordos e intenções de equidade.

Ao falamos de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de pessoas com deficiência, não podemos correr o risco de desconsiderar suas especificidades e singularidades. Ora, quem pisa no chão da escola, sabe muito bem que, por exemplo: o encaminhamento pedagógico de um estudante com deficiência física, é completamente diferente de um encaminhamento pedagógico para estudante com deficiência intelectual; se não considerarmos essa perspectiva incorreremos no risco de descaracterização do sujeito.

O que não pode acontecer é colocar todas as situações de deficiência em um mesmo patamar, até porque uma mesma deficiência requer mediações diferenciadas de sujeito para sujeito, considerando o seu funcionamento motor, cognitivo e adaptativo. É necessário trazer ao campo da ação possibilidades de caminhos, exemplo: como viabilizar uma educação para todos. A inserção de estudantes com deficiência, em escolas regulares, respaldada por lei, certamente foi um avanço importantíssimo, que tensionou de uma forma positiva para que escolas repensassem o seu Projeto Político Pedagógico. No entanto, em casos específicos, é necessário refletir sobre os espaços especializados, que vão ao encontro das especificidades dos nossos estudantes com deficiência intelectual, que necessitam de apoio substancial para as aprendizagens

escolares, ou seja, repensar estrutura física e profissional, estratégias e metodologias diferenciadas para acompanhar o currículo escolar vigente.

## 1.2. O SUJEITO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

### 1.2.1. Sujeito com DI: processos compensatórios e caminhos indiretos.

A expressão utilizada defectologia e criança anormal converge com termos utilizados no início do século XX no campo de pesquisa da área médica. Atualmente o termo é entendido por deficiência, Educação Especial e criança com deficiência (VIGOTSKI, 2011).

Vygotski em seus estudos rompe com o aprisionamento biológico trazidos pela psicologia para a área da saúde e área educacional, concebendo os sujeitos a partir do campo histórico e humano, em que a influência do meio na constituição do sujeito ganha tônica. Nesse contexto, a cultura fica indissociável, entendida como um produto de vida e de movimento de dada sociedade, ou seja, os sujeitos se desenvolvem nela, por ela e para ela (VIGOTSKI, 2011).

Para Vygotski, fica entendido que as funções superiores têm sua principal matriz no social, por meio das interações com o objeto, interações com o meio e interações com outros sujeitos. Ele trabalha em seus estudos com supostos estágios de desenvolvimento cultural, entendendo-os apenas como diferentes entre si, sem hierarquizá-los. Entretanto, concebe o pensamento racional e escolarizado como modo mais avançado de funcionamento psicológico (VIGOTSKI, 2011).

Ao se pensar em caminho/rotas de aprendizagem, utilizam caminhos diretos e indiretos. Os caminhos diretos se reportam a aprendizagens fluídas que acabam não requerendo elaboradas conexões, nem desafiam o sujeito a resolver uma determinada atividade/tarefa de outra forma, ocorrem pelo desenvolvimento natural. Estudos apontam que para conexão de novas aprendizagens, as rotas indiretas que se abrem mediante demandas específicas, desenvolvem as funções complexas cerebrais como: o pensar, o se comunicar, o interagir etc. (VIGOTSKI, 2011). Isso aproxima Charlot (2000) ao construir o

conceito de mobilização, de desejo e de sentido, aos estudos de Vygotski, em diálogo com o conceito de motivo da teoria da atividade intelectual de Leontiev.

A priori, a psicologia se debruçava em estudar como a criança aprende algo focando as possibilidades de aprendizagem em seu desenvolvimento natural<sup>16</sup>, entretanto os pressupostos vigotskianos e de seus seguidores apontam que ao utilizar-se do raciocínio reverso transforma, por meio das possibilidades de mediação, a aprendizagem e o conhecimento aprendido, mediante o desenvolvimento cultural. Isso reconstrói as funções naturais do sujeito, reconstrói seu pensamento natural. Por meio da cultura, ou seja, por meio dos conhecimentos e práticas historicamente construídos e assimilados, reelabora o comportamento natural do sujeito, impulsionando o seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2011).

Nesse sentido, a ideia de aprendizagem linear passa a ser entendida como espiral. Essa perspectiva revoluciona o entendimento da importância da mediação e, portanto, do processo de aprendizagem da pessoa com deficiência.

Quando surge diante de nós uma criança que se afasta do tipo humano normal, com o agravante de uma deficiência na organização psicofisiológica, imediatamente, mesmo aos olhos de um observador leigo, a convergência dá lugar a uma profunda divergência, uma discrepância, uma disparidade entre as linhas natural e cultural do desenvolvimento da criança. (SALES; OLIVEIRA; MARQUES, 2011, p. 5).

Para os cegos, por exemplo, por meio do desenvolvimento cultural substitui a escrita visual pela tátil<sup>17</sup>. O surdo se apropria do código de linguagem falada pela leitura do lábio do falante, substitui sons por imagens visuais, movimentos da boca e lábios. Aprende a falar por meio do tato, imitação de sinais e sensações cinestésicas. Esses são caminhos alternativos sustentados pelo desenvolvimento cultural (VIGOTSKI 2011).

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural, seja ele pela linha do domínio dos meios externos da cultura (fala, escrita, aritmética), ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio e assim por diante). As pesquisas mostram que a criança

---

<sup>16</sup> Vigotski dois planos de desenvolvimento em seus estudos: o natural e o cultural.

<sup>17</sup> Sistema Braille

anormal, em geral, tem atrasos justamente nesse aspecto. (VIGOTSKI, 2011, p. 7).

Para Vygotski, o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência, ou seja, se há obstáculo na rota direta (desenvolvimento orgânico/natural) abre caminho para o desenvolvimento cultural.

Para a criança intelectualmente atrasada, deve ser criado, em relação ao desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento, algo que lembre o sistema Braille para a criança cega ou a dactilologia para a muda, isto é, um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, quando os caminhos diretos estão impedidos devido ao defeito. (VIGOTSKI, 2011, p. 7).

Os autores nos mostram que ao contrário de um comportamento unicamente percebido como natural, a fala, no caso, pode ser desenvolvida por meio de outros sistemas de signos, assim como a escrita pode ser transferida da rota visual para a rota tátil. Deflagramos aqui exemplos de caminhos de aprendizagem indireta (no caso ler com os dedos e falar com as mãos) que são formas culturais de comportamento. Nota-se que referente às crianças surdas é criada uma forma particular de fala pela própria comunidade surda.

Referente à pessoa com deficiência intelectual<sup>18</sup>, Vigotski (2012) salienta que os processos compensatórios e os caminhos indiretos anteriormente citados, podem promover o desenvolvimento do sujeito.

Referendando os processos compensatórios precisamos nos valer de algumas indagações que nos auxiliam na compreensão e tessitura da temática, são elas: qual o desenvolvimento próprio da criança atrasada mentalmente que levam a superação do atraso? Qual a estrutura e qual a dinâmica do atraso cognitivo e como isso influencia no desenvolvimento do sujeito? Essas duas questões abrem caminhos e possibilidades pedagógicas para proposições a mediações mais efetivas, no que diz respeito a aprendizagem escolar do estudante com deficiência intelectual (VYGOTSKI, 2012).

Os estudos na área médica apontam que as funções psicológicas elementares, que são desenvolvidas no estágio inicial do desenvolvimento, são

---

<sup>18</sup> Vygotski (1931), denomina esse público de crianças mentalmente atrasadas.

repetidamente removidas pelas novas e mais complexas conexões que lhe procedem qualitativamente. Ou seja, as regularidades biológicas, primárias estão, por vezes, escondidas, mas não destruídas, ou seja:

DIFICULDADES  $\implies$  adaptação ativa ao meio  $\implies$  PRODUÇÃO DE FUNÇÕES  
 (que compensam, equilibram, e suprem a DI).  
 (VYGOTSKI, 2012).

A abordagem clínica sobre a DI, na década de 30, buscava sinais que caracterizassem esse público, inicialmente pareceu suficiente, entretanto, focava os traços negativos do sujeito, atmosfera influenciada pela escola burguesa da época e movimento liberal. Ou seja, “Todos comprenden que no hay nada más infundado que una selección según rasgos negativos” e mais, “No es posible apoyarse em lo que a esse niño le falta, em lo que no es, sino que es preciso tener aunque sea la más confusa noción de lo que posee, de lo que es. En este sentido la escuela burguesa há hecho muy poco” (VYGOTSKI, 2012, p.132).

Assim, já não se concebe mais o olhar tradicional frente à deficiência, embebecida por falhas, limitação para o desenvolvimento da criança e perdas das funções fisiopsicológicas. Todos esses possíveis obstáculos servem de “estímulo ao desenvolvimento” de caminhos alternativos, de adaptação indireta, os quais substituem funções que compensam a deficiência.

Os sujeitos devem ser observados e concebidos segundo suas potencialidades e não a partir de suas faltas. Também os sujeitos são heterogêneos, em sua constituição, estrutura, dinâmica, possibilidades e causas que os levaram ao estado atual. Com isso, é preciso pensar em qual é o potencial existente, qual a estrutura cognitiva a ser trabalhada e desenvolvida (processos mentais). Entretanto é possível o fato do atraso, mas é difícil identificar a essência, a origem e o destino do desenvolvimento dessa criança (VYGOTSKI, 2012).

Referente às Escolas Especiais, Vygotski as denomina de pedagogia da escola auxiliar. Em suas palavras:

[...] de la compensación es, em uma enorme medida, la vida social colectiva del niño, la sociabilidad de su conducta, em las cuales encuentra el material para construir las funciones internas que se

originan em el proceso del desarrollo compensatório. Se sobreentiende que la riqueza o la pobreza de la reserva interior del niño, diríamos el grado del retraso mental, es el momento esencial y primário que determina hasta qué punto es capaz de valerse de este material. (VYGOTSKI, 2012, p. 137.)

Isso significa que as forças que impulsionam o desenvolvimento permeiam as interações sociais, as ações coletivas; inclusive são elas que autorregulam o sujeito em suas práticas de vida diária. No entanto a deficiência, no caso intelectual, influencia qualitativamente no aproveitamento dessas relações em seu entorno seja com seus pares, outros adultos e objetos concretos.

Dentre os aspectos observados da criança com deficiência intelectual, Vygotski (2012) cita a substituição da memória mediada pela combinação de raciocínio. Pesquisas mostraram ainda que memória e atenção (funções superiores) se desenvolvem no sujeito sob diferentes formas. Ou seja, na medida em que se percebe dificuldade, insuficiência, limitação, ou simplesmente uma tarefa desafiadora, se encontra possibilidades de transformação por meio do processo de combinação, imaginação, pensamento, para além de outros processos mentais.

Cita ainda a aquisição da fala como um desses processos mentais a serem desenvolvidos, pois certamente impulsiona o desenvolvimento do sujeito e a sua organização de pensamento. No caso, quando o sujeito com DI não se apropriou da fala, pode-se pensar em outras formas de linguagem<sup>19</sup> que o auxiliem a se expressar e interagir com o outro, consigo e com os objetos. Pesquisas apontam que o pensamento lógico, ou seja, a capacidade em buscar fundamentação e respostas de seus próprios julgamentos, aparece no período da Educação Infantil, a partir da interação do sujeito em discussões coletivas e trabalhos grupais (VYGOTSKI, 2012).

Referente à organização das aulas para crianças/adolescentes com DI:

La saturación unilateral de la colectividad con niños mentalmente atrasados, idénticos por su nivel de desarrollo, es un ideal pedagógico falso. Contradice la ley fundamental del desarrollo del nivel psicológico superior y el concepto de la variedad y la dinámica de las funciones psicológicas en el niño em geral y em el mentalmente retrasado em particular. (VYGOTSKI, 2012, p. 141.)

---

<sup>19</sup> Comunicação Alternativa

Dessa forma, Vygotski acredita no trabalho escolar diverso e coletivo, salientando que a composição homogênea de um coletivo de crianças com DI é um ideal pedagógico falso, pois contradiz a lei fundamental do desenvolvimento do nível psicológico superior. Estudos detalhados sobre o desenvolvimento humano apontam que o intelecto, atrelado ao desenvolvimento de funções cerebrais mais complexas não é uniforme, monolítico e indiferenciado em sua estrutura, portanto acredita-se que referente ao sujeito com DI as funções do intelecto são diferentemente afetadas. Por ser assim, o modo de intervenção se diferencia de sujeito para sujeito, podendo ser compensado de diferentes formas:

Investigaciones ulteriores demostraron que el desarrollo de las funciones motrices puede ser - y en efecto es - una de las esferas centrales de la compensación de la insuficiencia mental, y vice-versa: em caso de insuficiencia motriz suele intensificarse em los niños el desarrollo intelectual. La distinción y comprensión de la peculiaridad cualitativa de la actividad intelectual, verbal y motriz muestra que el retraso nunca afecta todas las funciones intelectuales em la misma medida. La independencia relativa de las funciones. Pese a su unidad, hace que el desarrollo de una función se compense y redunde em outro. (VYGOTSKI, 2012, p. 141).

Nessa abordagem, o desenvolvimento intelectual e desenvolvimento motor se entrelaçam com o desenvolvimento afetivo. Por meio de caminhos indiretos de desenvolvimento, este último estimula o sujeito a superar suas dificuldades, e por consequência avançar em suas aprendizagens.

Pero em los hechos, dominar las cuatro operaciones de la aritmética es para um débil um processo mucho más creativo que para um niño normal. Lo que al niño normal se le da casi como un regalo (sin formación), para um niño mentalmente retrasado es uma dificultad y uma tarea que demanda la superación de obstáculos. (VYGOTSKI, 2012, p. 142).

Referente a criança com déficit cognitivo, Vygotski utiliza como exemplo a aprendizagem e compreensão das quatro operações, afirmando que é muito mais desafiadora, pois envolve a ativação de estruturas mentais que apresentam certa rigidez, o que requer um trabalho que possibilite além de treinamento, o desenvolvimento da criatividade para superação de obstáculos. Para além desses aspectos norteadores da aprendizagem e desenvolvimento da criança, podemos trazer em pauta, a importância do ambiente educativo, que seja

atrativo, estimulante, proporcione experiências, reflexões e produções de sentidos ao que se aprende.

Nessa perspectiva, a Escola Especial<sup>20</sup> precisa ser um ambiente onde se trabalha com o sujeito observando o seu funcionamento, o seu potencial e mediando de forma diferenciada “La diferenciación debe convertirse em la regla básica de toda nuestra nueva práctica” (VYGOTSKI, 2012, p. 144).

### 1.2.2. Sujeito com DI e o Currículo Escolar

Para além dos desafios emergentes dos alunos com deficiência visual, auditiva e física no contexto escolar quanto às metodologias de ensino que lhe são mais adequadas, os espaços e materiais necessários de adaptação, as interações possíveis e o aprendizado escolar de forma efetiva, temos o público eminente com deficiência intelectual. Esses, assim, unem déficits sensoriais e cognitivos que repercutem significativamente em seu processo de aprendizagem e apropriação de saberes a partir de experiências vividas.

Vetrone e Mendes (2011), sobre a identificação do alunado com DI, asseveram a dificuldade ao referendar os graus de comprometimento, os critérios de elegibilidade e o encaminhamento aos serviços especializados necessários, seja na área educacional, seja na área da saúde.

A nomenclatura utilizada para a nomeação do público-alvo da Educação Especial, ao longo da história, passou por diversas mudanças, influenciado pelas pesquisas e saberes históricos da medicina, dentre eles: idiota, retardado, deficiente mental, retardo mental com diferentes níveis, debilidade mental, imbecilidade, déficit intelectual/cognitivo, e outras variações (MENDES, 1995 apud VETRONE; MENDES, 2011).

Compreender esses termos nos leva, sobretudo, entender a um processo histórico, refletido em políticas públicas, educacionais e sociais de cada época, demarcada por período de extermínio, exclusão, segregação, integração e atualmente impulsionada pelas concepções e dizeres inclusivos.

---

<sup>20</sup> Denomina de *escuela auxiliar*.

O termo deficiência intelectual passou a ser utilizado em 2002<sup>21</sup> por meio da American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). Segundo Rossato e Leonardo (2011, p. 73), essa mudança justifica-se porque a definição atual passa a [...] “conter uma perspectiva funcional, bioecológica e multidimensional, e a considerar a interação dinâmica entre o funcionamento do indivíduo e o seu meio social”.

Nesse sentido, novas perspectivas emergem referendando a deficiência intelectual, voltadas ao funcionamento do sujeito, possibilidades de inserção efetiva nos processos de aprendizagem escolar, formas mais eficazes de apropriação de saberes e respeito à forma e tempo de aprender.

A presente pesquisa tem como um dos propósitos identificar e sistematizar estudos científicos envolvendo a temática do currículo praticado atualmente em escolas especializadas, ou seja, como ele é proposto, por meio de qual documento, e qual a sua materialidade deflagrada. Delimita a atenção, a priori, para a escolarização de crianças e adolescentes que frequentam escolas especiais, a fim de reconhecer o trabalho pedagógico realizado nessas respectivas instituições de ensino, com enfoque principal na constituição do currículo escolar.

O currículo escolar é um tema amplamente debatido, temos pesquisadores renomados nessa área que tornam o debate profícuo, sob diversos prismas, ora distanciando-se de concepções críticas, ora caracterizando-se como completude para a tessitura do tema em tempos modernos. A seguir, destaco concepções com perspectivas críticas sobre o respectivo tema.

Para embasamento acerca das concepções de Currículo, a pesquisa valer-se-á substancialmente sobre os pressupostos trazidos por Sacristán (2000), na época em que escreveu a obra *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*, considerava-se currículo escolar, um conceito relativamente recente entre nós. No entanto, atualmente temos avanços referente a importância e constituição do currículo escolar, fruto de autores que desbravaram o tema há décadas.

---

<sup>21</sup> Anterior a essa nova terminologia, utilizava-se deficiência mental.

Sacristán (2000, p.61), entende que: “O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”. O respectivo autor trata do currículo em contexto escolar regular, cabendo a pesquisa, ir delineando e se apropriando dos saberes desse, adaptando-os ao contexto das escolas especializadas.

Ainda, em suas contribuições Sacristán (2000) ressalta que no currículo está imbricado comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, embebecidos por pressupostos, teorias parciais, racionalização, crenças, valores etc. ou seja, o currículo tem essência e, portanto, não é totalmente imparcial.

Outrossim, o autor concebe o currículo escolar como uma trama institucional (SACRISTÁN, 2000). Nele está associada a função social da escola e a função histórica da escola. Caracteriza-se por ser a expressão de práticas diversas, um plano construído e ordenado, assim a prática do currículo evoca seu valor. É processual, ou seja, não é pronto e acabado, considerado expressão do equilíbrio de força e interesses que gravitam sobre o sistema educacional em um dado momento, uma vez que o sistema educativo serve a certos interesses concretos políticos e econômicos.

Segundo o autor, o currículo como cruzamento de práticas diversas perpassa por: Práticas políticas; Práticas administrativas; Condições estruturais; Condições organizativas; Condições materiais; Dotação de professorado; e Bagagem de ideias (SACRISTÁN, 2000). Referente aos conteúdos sistematizados e elencados em sua composição é pensado como sequenciá-los de forma coerente, como distribuí-los ao longo do período letivo e metodologicamente pensa-se “qual a partitura a ser elaborada”?

King (1987 apud SACRISTÁN, 2000) salienta que o currículo escolar necessita ser percebido em vários contextos: a) Contexto de aula (aluno, livros, professor; e materiais diversos); b) Contexto pessoal e social (interesse, crenças, valores e habilidades particulares do sujeito); c) Contexto histórico escolar (trajetórias e culturas escolares); d) Contexto político (relações entre as classes

refletem padrões de autoridade e poder, influenciam os currículos nos seus conteúdos e métodos).

Referente ao Sistema Educativo, Sacristán (2000) aponta subsistemas que expressam práticas relacionadas ao currículo:

1) o âmbito da atividade político-administrativa - a administração educativa regula currículo, professores, escola, saberes, considerando que são eleitos democraticamente;

2) o subsistema de participação e controle - o currículo se insere em certo equilíbrio de divisão de poderes que determina sua forma e conteúdo - espécie de autonomia regulada (hierarquização);

3) a ordenação dos sistemas educativos: como se configura a estrutura de níveis de ensino, ciclos educativos; modalidade de ensino, progressão dos estudantes;

4) o sistema de produção de meios (controle da prática) - práticas de socialização dos meios como livros, acesso à formação continuada de professores, a organização do sistema de ensino por ciclos, níveis, cursos, disciplinas, etc;

5) os âmbitos de criação culturais, científicos etc. Exemplo: por vezes, valoriza-se o ensino superior em detrimento da educação infantil. Isso é algo arraigado na cultura escolar e que necessita de ações pontuais para tornar tais práticas equânimes dentro de suas especificidades.

Relacionando a Prática Pedagógica com o Currículo, Sacristán (2000) afirma que toda prática pedagógica gravita em torno do currículo. Como exemplo utiliza-se de uma aula de Língua Portuguesa, em que o principal objetivo seria “cultivar o gosto pela leitura”, no entanto a situação posta se encontra dessa forma: livros inapropriados; poucos livros; alguns professores aderem à prática, outros não veem tanta importância; tempo não é determinado para leitura; estudante deve narrar para toda a turma o conteúdo do livro se for solicitado pelo professor; não pode mudar de livro, começou precisa terminar; a leitura ocorre nos momentos livres na escola ou em casa.

Diante dessa situação, podemos hipotetizar algumas questões que estejam ocorrendo nesse ambiente: corpo docente sem unicidade em suas ações; o objetivo não converge com os materiais ofertados; a prática educativa

por vezes não é produtor de sentido para os alunos; o gosto pela leitura – prazer e fruição – não são possibilitados pelo engessamento das ações propostas; enfim, transparece distanciamento docente e discente no processo educativo.

Sacristán (2000) aponta alguns possíveis caminhos, por exemplo, agir nas crenças e valores da ação docente, por meio da reflexão sobre as práticas pedagógicas utilizadas; refletir sobre a organização do trabalho pedagógico do professor; refletir sobre a utilização de materiais – meios para se chegar a aprendizagem pretendida; e pensar em um processo avaliativo coerente com o objetivo pretendido.

Outro apontamento importante de Sacristán (2000) é que pensar em uma renovação curricular, como plano estruturado por si só, não é suficiente para provocar mudanças substanciais na realidade. É necessário identificar práticas isoladas e práticas integradoras, fazendo com que essa última ganhe forma e ação de acordo com os objetivos e princípios que se pretende.

Nesse sentido, Sacristán (2000) traz a importância do currículo praticado nas escolas, serem pensados e refletidos, a ponto de oportunizar: valorização dos anseios do sujeito, trabalho pedagógico envolvendo diferentes linguagens, conteúdo abordado de diferentes formas, envolver cultura clássica e cultura popular, trabalhar com respeito à diversidade etc.

O currículo escolar tem a função de equalizar as aprendizagens básicas, dos conhecimentos culturalmente construídos, articular os saberes e necessidades regionalizadas, bem como orientar as adequações pedagógicas necessárias para que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos sistematizados e historicamente construídos.

Nesse sentido, é fundamental que as equipes escolares considerem as diferenças sistêmicas, flexibilizando-o a medida do necessário, sem extrair do mesmo a qualidade de ensino e o acesso aos saberes escolares.

Todo currículo possui um determinado formato e um determinado código. Códigos são elementos que dão forma “pedagógica” aos conteúdos, os quais atuando sobre professores e alunos acabam modelando, de alguma forma a prática. O formato do currículo é um instrumento potente de configuração da

profissionalidade do professor, que tem a tarefa de distribuí-lo. Por trás do currículo está imbricada uma série de valores, formas de fazer e intenções.

Sacristán (2000) entende por código qualquer elemento que intervenha na seleção, ordenação, sequência, instrumentação metodológica e apresentação dos currículos a alunos e professores. Códigos provém de opções políticas e sociais, de concepções epistemológicas, de princípios pedagógicos e psicológicos, de princípios organizativos e outros mais.

Seguem abaixo as especificações sobre os códigos propostas pelo autor:

**Código da especialização do currículo:** refere-se às diferenças de organização da EI, EF, EM e ES. Mesmo seguindo organizações diferentes precisaria ser mais integrado.

**Código organizativo:** refere-se às demarcações de organização do processo educativo: Ciclos? Séries? Módulos? Semestrais? Anuais?

**Código da separação de funções:** refere-se às pessoas que organizam o currículo, o professor deve ser parte dessa construção. O currículo é parte de sua ação, a qual está vinculada à forma como se concebe a educação e o ensino escolar, mais especificamente. O regente e corregente, por exemplo, devem exercer ações conjuntas para o progresso da aprendizagem dos estudantes.

**Códigos metodológicos:** referem-se aos materiais utilizados, livros-texto, guias para professores, programações previstas pelos professores e administração da escola. Bem como projetos realizados, conteúdos selecionados, forma de abordagem etc.

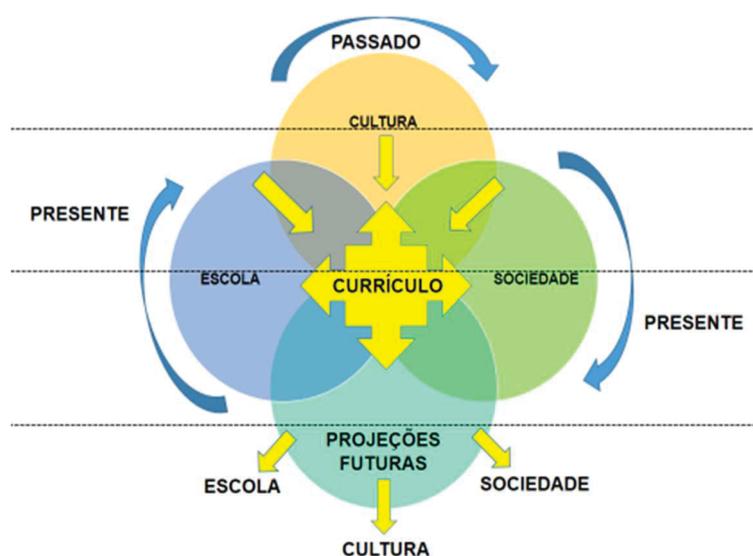
O autor apresenta outros códigos, mas para os objetivos da pesquisa nos deteremos nesses. Assim, é importante salientar que a prática pedagógica tem reguladores externos à ação docente, além do fato de requerer que o professor detenha o domínio da sua prática, que a associe à teoria e com isso atribua sentido à sua profissão.

Na obra “Currículo, território em disputa” de Arroyo (2011), o autor destaca o direito a conhecimentos emergentes no currículo, ou seja, além de contextualizar socialmente o sujeito, o currículo deve possibilitar o estudo da história desse sujeito e suas interfaces. Onde quer que esse estudante se encontre, independentemente do ambiente, enquanto discente, deve ter acesso ao conhecimento sobre sua história, sua cultura e o seu funcionamento.

Para Pacheco (2001, p.19), “[...] o currículo é uma construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social e um instrumento obrigatório para análise e melhoria das decisões educativas”.

Para clarificar brevemente esses apontamentos acerca do currículo, alguns componentes devem ser considerados para se pensar o currículo escolar, na perspectiva de construção histórica e cultural desse sujeito. A seguir, há um organograma explicativo:

QUADRO 1: CURRÍCULO ESCOLAR, NA PERSPECTIVA DE CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E CULTURAL DESSE SUJEITO.



Fonte: A autora (2019).

Somos sujeitos históricos, temos como fator norteador das nossas vidas a cultura, seja a cultura clássica ou popular, ambas fundamentais para a construção da nossa identidade, enquanto povo e enquanto indivíduo que pensa, que reflete, que opina, que se posiciona.

As concepções de currículo citadas, levam em consideração o educando como sujeito social, valorizando as relações que estabelece com seu passado, presente e futuro, a fim de torná-las conexas. Assim, pensar o currículo hoje é considerar o sujeito em transformação, transformação que aponta para um futuro. É dar conta da complexidade do presente, ir além da cultura digital, imediatista, individualista, sustentada mais por seus direitos do que por seus

deveres, que por vezes nos deparamos, traçando trajetórias mais sustentáveis, humanas e equânimes.

Entretanto, chegando ao ponto inquietante que problematiza a pesquisa que segue, a partir da Lei de Diretrizes de Bases 9.394/96, fomentados por movimentos internacionais e mais especificamente com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei de Inclusão Brasileira/ LBI (2015), o assunto escola especial parece tema proibido para as agendas atuais. A pergunta latente que segue por todas as linhas, ainda que implicitamente é: Como o currículo se apresenta nos espaços das escolas especiais? Ele proporciona Aventura Intelectual?

Certamente o movimento social inclusivo, dentro de uma perspectiva que humaniza processos, garante direitos e viabiliza acessos, é importantíssimo, e veio para ficar, e nós, enquanto sociedade, é que temos que nos adequar. Ou seja, é a sociedade que precisa se equalizar quanto a elementos estruturais, materiais, atitudinais, conceituais, de forma a acolher, incluir e interagir com as diferenças, a partir de suas diversas facetas. Independentemente de uma deficiência aparente ou não, TODOS devem ser inclusos, sem distinção.

Entretanto, existe um público-alvo que, também precisa ser percebido, e não pode ser deixado a margem, precisa ser incluído. Falo da pessoa com funcionamento diferenciado, que não acompanharia o currículo escolar posto, comumente praticado no ensino comum. Para a área médica, pessoas diagnosticadas com deficiência intelectual moderada e grave; para a área educacional, pessoas que necessitam ser respeitadas em seu funcionamento, trabalhadas em suas potencialidades, em que a qualidade deve sobrepor a pressa, ou seja, o tempo e a forma de aprender devem ser considerados.

Essas pessoas se forem inclusas em escolas regulares, na formatação que temos hoje, sendo bastante otimista, vivenciarão uma inclusão social, longe de um investimento pedagógico diretivo que coadune com suas reais necessidades educativas. Refiro-me a elementos necessários de serem transversalizados ao currículo empregado como: trabalho pedagógico envolvendo habilidades cognitivas, planejamento educacional prevendo articulação com os canais de aprendizagem, permeadas por áreas do conhecimento trabalhadas de maneira contextualizada. Para além, atividades de vida independente, instrumentalizando

os sujeitos para que desenvolvam sua autonomia, independência e potencialidades.

O levantamento das produções referentes às escolas especializadas, na perspectiva de como se materializa o currículo escolar e quais os elementos do trabalho pedagógico nesses espaços, teve como base publicações em revistas científicas de Educação Especial e dissertações e teses em repositório universitário sobre a temática, bem como em biblioteca digital. Inicialmente as publicações consideradas foram a partir de 2009, quando instituído fortemente a política de Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio de Salas de Recursos Multifuncionais, no contraturno das aulas para os estudantes público-alvo desse atendimento. Ou seja, foi instituído o AEE e assegurado o acesso de todas as crianças e adolescentes ao ensino regular. A pesquisa se estendeu até o ano de 2019, entretanto foram consideradas algumas publicações anteriores e posteriores à data mencionada, mediante sua relevância para a discussão da temática.

### 1.3. A RELEVÂNCIA DO CAMPO DA PESQUISA: ENFOQUE NA VISIBILIDADE

Asseverando a importância da pesquisa, foi realizada uma revisão bibliográfica sistematizada que aborda, a priori, o currículo e suas formas de materialização nas escolas especiais. Foram analisadas quatro bases de dados, reconhecidas em âmbito nacional: a Revista de Educação Especial de Santa Maria; o repositório de dissertações e teses da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar; a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/ BDTD (ano de abrangência para a busca nessas três bases de 2009 a 2019) e a Revista Brasileira de Educação Especial, via Plataforma Scielo (ano de abrangência foi de 2009 a 2022). Todas são referência nacional de pesquisas nessa área.

A busca foi utilizada a partir dos seguintes descritores: Currículo; Currículo Funcional (e variações da terminologia como currículo funcional natural<sup>22</sup> e

---

<sup>22</sup> Com base em pressupostos trazidos por Le Blanc (1992) e Suplino (2005), e atualmente a luz de uma perspectiva inclusiva emergente, Currículo Funcional Natural/CFN parte da premissa que toda pessoa

currículo natural, as quais não alteraram as buscas); Currículo e Escola Especial e Ensino e Deficiência Intelectual.

Na perspectiva de delinear essa revisão, primeiramente, realizou-se uma busca sistematizada, específica, requerida em cada plataforma acessada, utilizando-se dos descritores mencionados. Na segunda etapa, foram lidos os títulos dos trabalhos selecionados no sistema de busca e escolhidos para a leitura dos resumos correspondentes à temática pretendida e aos critérios anteriormente estabelecidos, inclusive excluindo da seleção aqueles que não denotaram articulação com os descritores citados. Assim, a pesquisa envolveu dissertações, teses e artigos.

A primeira etapa respaldou-se por abordagem quantitativa. A segunda e terceira etapa, em que as publicações foram reservadas para leitura de resumos e posteriormente na íntegra, então o olhar e perspectiva passou a ser sobretudo qualitativo. Primeiramente focando na temática e subsequente, ainda que não tenha enfoque direto, com ela, buscou-se conectá-la às interfaces da Educação Especial e suas especificidades, articulado ao currículo. A análise de conteúdo dos resumos e textos completos selecionados, foram observados, de forma objetiva, sistemática, qualitativa, considerando a relevância para a base teórica do fenômeno em questão, ou seja, preferencialmente considerando o construto correlato: a materialização do currículo nas escolas especiais.

### 1.3.1. Base de dados: Revista de Educação Especial de Santa Maria

A primeira base de dados pesquisada foi a Revista de Educação Especial de Santa Maria. Após a leitura e interpretação dos resumos dos trabalhos encontrados e alguns lidos na íntegra, sistematizo uma tabela explicativa contendo: descritores, total de trabalhos científicos, trabalhos selecionados, trabalhos descartados e trabalhos analisados:

---

aprende, considerando tempos e formas de aprender. Para além disso, é funcional, porque segundo essa perspectiva o ensino precisa ser útil, ter sentido e ser aplicável ao longo da vida. Ao utilizar a palavra Natural se refere ao ambiente e situações de aprendizagem que devem se aproximar, o quanto for possível, ao mundo real, sendo significativa. Compreendendo que a aprendizagem passa pelo corpo, um corpo motor, cognitivo, sensorial, afetivo e social. Para além, as situações de aprendizagem devem envolver desejos, preferências e interesses dos educandos, com enfoque na mobilização dos mesmos no processo de ensino, acessibilizando o currículo escolar de forma efetiva.

QUADRO 2: DISTRIBUIÇÃO DOS TRABALHOS PESQUISADOS A PARTIR DE CADA DESCRITOR PESQUISADO.

DESCRITORES	Total de trabalhos científicos	Trabalhos selecionados	Trabalhos descartados	Trabalhos analisados
<b>Currículo</b>	46	19	15	04
<b>Currículo Funcional</b> (e variações da terminologia como currículo funcional natural e currículo natural, as quais não alteraram as buscas)	03	03	01	02
<b>Currículo e Escola Especial</b>	14	06	03	03
<b>Ensino e Deficiência Intelectual.</b>	34	23	19	04
<b>TOTAL</b>	<b>97</b>	<b>51</b>	<b>38</b>	<b>13</b>

Fonte: A autora (2019).

A busca na plataforma da Revista de Educação Especial de Santa Maria evidenciou o total de 97 trabalhos selecionados, desses 51 para leitura de resumos, 38 foram descartados e 13 foram devidamente analisados.

Durante o levantamento percebeu-se que alguns trabalhos se repetiram em diferentes descritores, o que é compreensível por se tratar da interface da mesma temática, concretizando-se em um total de sete trabalhos analisados na íntegra. Somente o de Santos et al. (2014) é que corresponde diretamente à demanda desejada, os outros textos seguem como abordagens complementares. Comento abaixo os estudos mais relevantes

Santos et al. (2014) no estudo “A instituição especializada em tempos de inclusão” apontam que profissionais de escolas especializadas dão ênfase em seus discursos sobre a incapacidade do aluno e na imutabilidade da deficiência. Os autores destacam que os profissionais não revelaram em seus dizeres um posicionamento crítico e consistente frente às aprendizagens dos alunos, revelam substancialmente não compreender o papel da instituição especializada em tempos de inclusão. Ressalto que esse foi o único trabalho nessa base de dados, encontrado, com pesquisa in loco, em escolas especiais, sinalizando a

urgência de pesquisa nesses campos educativos forçados a invisibilidade, por vezes, mas que necessitam ser discutidos como agenda emergente.

Lunardi-Lazarin et al. (2015), no estudo intitulado “Educação Especial, Educação Inclusiva e Pedagogia da Diversidade: Celebrar a diversidade! Exaltar a tolerância! Notabilizar o respeito! Proclamar a solidariedade!”, tecem críticas sobre a “pressa” observada e a preocupação maciça em se formar uma sociedade inclusiva, notoriamente sem solidez, planejamento e discussões que a façam serem efetivas. Este estudo ressalta o que ainda fortemente vivenciamos, ou seja, a quantidade e o cumprimento de protocolos em detrimento de uma educação equânime, que considere tempos e formas de aprender.

Ebbing e Brittes (2016) desenvolveram o estudo em duas escolas do Rio Grande do Sul o qual foi intitulado “Educação Inclusiva: entre questões de direitos humanos e auto investimento - Desdobramentos a partir da lógica neoliberal” sob uma perspectiva pós-estruturalista. O referencial adotado possibilita compreender a inclusão como uma obrigatoriedade, produzida discursivamente, bem como uma estratégia de governo e coloca em xeque as reais verdades produzidas no campo da educação inclusiva.

Pletsch e Paiva (2018), na pesquisa “Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual?”, destacam que mesmo diante do movimento inclusivo o modelo médico, do uso do laudo, permeia fortemente as instituições educacionais, inclusive para que um estudante se beneficie do Atendimento Educacional Especializado. Ou seja, o laudo ainda caracteriza o sujeito em detrimento do seu funcionamento real.

Vieira et al. (2019), em “Narrativas de professores e pedagogos sobre a deficiência: implicações no acesso ao currículo escolar”, descrevem que por meio de observação do cotidiano escolar, de ações colaborativas entre professores e pesquisadores, de momentos de formação continuada e realização de entrevistas, concluem que as relações que se estabelecem na sociedade são reproduzidas e a normatização impera nas práticas escolares. Os autores apontam que para favorecer uma mudança nas estruturas de pensamento nesse sentido é o investimento em formação continuada tendo como foco a resignificação do sujeito com deficiência.

Freitas e Ribeiro (2019), no artigo “Neuroplasticidade na Educação e Reabilitação Cognitiva da Deficiência Intelectual”, trazem o enfoque no atendimento psicopedagógico como auxiliar do professor e do pedagogo em sua prática escolar. Destacam que a aplicação de técnicas comportamentais tem sido bastante eficiente no processo de aquisição de habilidades funcionais e escolares, disponibilizando uma série de ferramentas que favoreçam o desenvolvimento de atividades de vida diária e emergência de habilidades escolares como leitura, escrita e aritmética.

Evaristo e Campos (2019), na publicação sobre uma revisão intitulada “Análise de produções científicas sobre comunicação alternativa para pessoas com deficiência intelectual”, verificaram que o público com deficiência intelectual se encontra escasso nos estudos, ou seja, a perspectiva dos estudos concentra-se na pessoa diagnosticada com TEA.

### 1.3.2. Base de dados - Repositório de dissertações e teses da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

O processo de busca no repositório elencou o Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH), o assunto foi delimitado pelo termo Educação Especial, data de publicação permearam os anos de 2009 a 2019. Os descritores utilizados, foram os mesmos citados anteriormente.

QUADRO 3: DISTRIBUIÇÃO DOS TRABALHOS PESQUISADOS A PARTIR DE CADA DESCRITOR PESQUISADO.

<b>DESCRITORES</b>	<b>Total de trabalhos científicos</b>	<b>Trabalhos selecionados</b>	<b>Trabalhos descartados</b>	<b>Trabalhos analisados</b>
<b>Currículo</b>	90	13	12	1
<b>Currículo Funcional</b>	113	2	2	0
<b>Currículo Natural</b>	116	1	0	1
<b>Currículo e Escola Especial</b>	99	0	0	0
<b>Currículo Funcional Natural</b>	126	3	2	1
<b>TOTAL</b>	<b>544</b>	<b>19</b>	<b>16</b>	<b>3</b>

Fonte: A autora (2019)

Os trabalhos foram descartados por diferentes motivos, como: destinarem-se diretamente a práticas do ensino em sala comum; usarem apenas terminologias próximas; repetirem-se nos diferentes descritores. Foram selecionados para leitura na íntegra os seguintes estudos que enuncio a seguir.

A tese de Maturana (2016), intitulada “Transferência de alunos com deficiência intelectual das escolas especiais às escolas comuns sob diferentes perspectivas”, teve como sujeitos: cinco estudantes com DI que foram transferidos de escola especial para escola comum e vice-versa, seis familiares e dez profissionais entre professores, coordenador pedagógico, diretores e supervisor de ensino. O foco da pesquisa foi identificar, descrever e analisar possíveis fatores que interferem na transferência de alunos com DI da escola especial para a escola comum ou vice-versa, nas concepções de pais, alunos, professores e gestores.

Para os alunos foi aplicado o instrumento “Procedimento Desenho-Estória”, uma técnica de livre associação gráfico-verbal, com enfoque projetivo, ao permitir que conflitos e turbulências emocionais tenham a oportunidade de se manifestarem e serem expressas.

Com os demais sujeitos foram realizadas entrevistas nas quais se identificou: a) a falta de planejamento para a transição entre as escolas, decorrente da falha de suportes da escola, de um preparo prévio do estudante, pais e professores e o encaminhamento tardio dos alunos; b) dificuldades no relacionamento família-escola gerando resistência à transferência e escolarização dos estudantes; c) expectativas quanto ao comportamento e aprendizagem do aluno com DI revelando uma supervalorização das habilidades cognitivas; d) os pressupostos dos atores da comunidade escolar sobre inclusão e sua influência nas práticas com o aluno com DI.

O estudo aponta que a escola especial detém predominantemente o papel de acolhimento e assistência, já a escola comum é demarcada por um local de aprendizagem e conhecimento, permeado por maior rigor educativo. Os resultados obtidos ratificam os autores apresentados na revisão de literatura

sobre a implementação da educação especial em ambientes inclusivos, sinalizando que as concepções dos professores, gestores e familiares frente à inclusão vai depender da severidade da deficiência do aluno, das habilidades e atitudes dos profissionais.

A tese de Buzetti (2015) intitulada “Compreensão de professores de instituição especializada sobre leitura e escrita de alunos com Deficiência Intelectual”, envolveu 4 APAES investigando 11 professoras que trabalham na área há mais de 3 anos. O resultado apontou dificuldade em definir o termo deficiência intelectual, bem como, identificar o que realmente esse público-alvo necessita para o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita. Por consequência, os professores priorizaram em sua prática pedagógica por atividades mecânicas, segundo a pesquisa.

Este estudo evidencia a importância de se valorizar boas práticas pedagógicas nesses espaços, identificá-las e divulgá-las para o campo educativo, como é a proposta desta pesquisa.

A pesquisa intitulada “Avaliação Pedagógica e Deficiência Intelectual: formação de profissionais da Rede Pública” de Stelmachuk (2017) se dá a partir de um curso ofertado aos professores da Sala de Recursos Multifuncionais da Rede Pública e supervisoras. Os resultados evidenciam que as professoras do atendimento educacional especializado pautam-se mais no desenvolvimento de habilidades do que no desenvolvimento e envolvimento da própria prática pedagógica.

### 1.3.3. Base de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/BDTD<sup>23</sup>

A terceira base de dados acessada foi o repositório de dissertações e teses da BDTD. O processo de busca admite a escolha de descritores específicos. Foi elencado ainda resumos em português (a maioria por se tratar

---

<sup>23</sup> De acordo com o próprio site de busca [bdtd.ibict.br](http://bdtd.ibict.br), a BDTD é uma base de dados que facilita a busca de publicações de dissertações e teses, pois reúne pesquisas de instituições brasileiras de ensino e pesquisa, dando assim, maior acesso e visibilidade as pesquisas nacionais que prezam pelo rigor científico e devolutiva social.

de uma base de dados nacional), e para a opção *correspondência da busca*, foi escolhido *qualquer termo*, visto que tínhamos palavras compostas. A área de abrangência escolhida foi Ciências Humanas, Educação e ensino-aprendizagem e Tecnologia educacional.

Os descritores utilizados, sofreram pequenas variações dos utilizados nas bases anteriores, com o objetivo de melhor delinear a busca, tornando-a mais assertiva. Os descritores utilizados foram: Currículo Funcional, Currículo Funcional Natural, Currículo e Escola Especial e Ensino e Deficiência Intelectual. Segue tabela contendo os achados:

QUADRO 4: DISTRIBUIÇÃO DOS TRABALHOS PESQUISADOS A PARTIR DE CADA DESCRITOR PESQUISADO.

<b>DESCRITORES</b>	<b>Total de trabalhos científicos</b>	<b>Trabalhos selecionados</b>	<b>Trabalhos descartados</b>	<b>Trabalhos analisados</b>
<b>Currículo Funcional</b>	228	21	21	0
<b>Currículo Funcional Natural</b>	27	2	2	0
<b>Currículo <i>and</i> Escola Especial</b>	39	6	6	0
<b>Ensino <i>de</i> Deficiência Intelectual</b>	235	61	53	8
<b>TOTAL</b>	<b>529</b>	<b>90</b>	<b>82</b>	<b>8</b>

Fonte: A autora (2019).

Refinando a busca para a área do conhecimento “Educação Especial”, sugerida pela própria base, apareceram dois trabalhos, a tese “Instituições residenciais para pessoas com deficiência intelectual: um programa educacional para promover qualidade no atendimento”, de Boueri (2014), e uma dissertação intitulada “Comparando a interação social de crianças autistas as contribuições do Programa TEACCH e do Currículo Funcional Natural” autoria de Giardinetto (2005). A primeira pesquisa, após leitura do resumo, observa-se que embora tenha relevância para o público-alvo da educação especial/PAEE, tem como objetivo a caracterização das instituições residenciais para pessoas com

deficiência intelectual, mais especificamente jovens e adultos. A segunda pesquisa faz um comparativo entre o Programa TEACCH e o Currículo Funcional Natural, cujos resultados indicam que as crianças, três, atendidas no Programa de Currículo Funcional Natural, apresentaram mais comportamentos comunicativos de interação social e realizaram mais atividades com instrução direta do professor. No entanto, clarifica que outras pesquisas, nesse sentido, são necessárias para melhor atender aos estudantes com autismo.

Os trabalhos descartados envolveram temáticas como: Escolarização da pessoa com deficiência – terminalidade específicas e expectativas familiares; Sala de recursos e a deficiência intelectual; Inclusão e o IDEB; Trabalhadores com deficiência intelectual; Inclusão escolar de estudantes com DI; Capacitação de cuidadores; Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com DI; Ensino de história, língua portuguesa e música, educação física e o estudante com DI; Habilidades sociais e o estudante com DI; Conceitos em genética e os estudantes com DI; Ensino colaborativo; Ensino superior e a pessoa com DI; Pré-requisitos referente à leitura e escrita para DI; Avaliação no AEE; e Educação Especial no campo.

Segue a descrição dos estudos selecionados.

Góes (2014), na tese intitulada “Escolarização de estudantes com deficiência intelectual: as estatísticas educacionais como expressão das políticas de educação especial no Brasil”, teve por objetivo analisar o resultado das políticas de educação especial brasileira com enfoque na deficiência intelectual e as oportunidades educacionais para esse público-alvo.

Por meio de pesquisa documental, tendo como principal base o Censo Escolar/ MEC/ INEP, 2012, a autora realizou levantamento estatístico entre 2007 a 2012, utilizando-se como referencial a Teoria Crítica da Sociedade. Teve como resultado a evidência do aumento significativo de matrículas em diferentes regiões do país, principalmente envolvendo o ensino público e no ensino fundamental.

Alves (2018), na dissertação intitulada “Avaliação da aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual: análise de teses e dissertações brasileiras”, realizou análise da produção acadêmica sobre avaliação da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual. O resultado apontou diminuto

número de pesquisas acadêmicas que tenham a avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual como objeto de pesquisa.

Góes (2012) na dissertação intitulada “A escola de educação especial: uma escolha para crianças autistas e com deficiência intelectual associada de 0 a 5 anos” teve por objetivo investigar os motivos pelos quais os pais de criança autista com deficiência intelectual associada, matriculam seus filhos em escolas especiais.

Pautando-se em entrevistas com os pais e análise dos relatos à luz da teoria crítica da sociedade, apontou como resultados as dificuldades encontradas em escolas comuns (aceitação, interação e aprendizado) e a busca por atendimento mais personalizado, nesses sentidos, em escolas especializadas.

Rosa (2012), na dissertação intitulada “Toda criança é capaz de aprender: as contribuições de Edouard Séguin (1812-1880) para a educação da criança com deficiência intelectual”, teve como objetivo identificar práticas pedagógicas desenvolvidas por Séguin no processo de ensino de pessoas com deficiência intelectual. Pesquisa de caráter teórico sobre a vida, estudos e experiências do respectivo médico e educador. O resultado da pesquisa mostra a necessidade da adaptação de estratégias de ensino às particularidades da criança com ou sem deficiência intelectual. A pesquisadora sugere como aporte obrigatório aos educadores a leitura de autores como o próprio Séguin, Itard e Montessori.

Oliveira (2016), na pesquisa “Entre escolas: a trajetória escolar de estudantes com DI a partir da percepção das mães”, analisa como as mães percebem a trajetória escolar do seu filho diagnosticado com deficiência intelectual. Os sujeitos envolvidos foram 6 mães com filhos entre as idades de 10 a 17 anos, com deficiência intelectual. Por meio de entrevistas, observou-se que o ensino escolar ainda está pautado na normatização do sujeito e em um modelo tradicional de ensino aprendizagem.

Lindolpho (2019), na dissertação “Representações sociais de deficiência intelectual de adolescentes e adultos com Síndrome de Down/SD em instituição especial e escolas do ensino comum”, busca identificar as representações de estudantes com deficiência intelectual adolescentes e jovens com SD que estudam em ambas as instituições: especial e no ensino comum. Os sujeitos do

estudo foram 4 estudantes inseridos em escolas do ensino comum e 5 estudantes de Instituição Especial.

A produção de dados se valeu de entrevistas individuais e o resultado evidencia que ambos os grupos de sujeitos apresentam a individualização da deficiência intelectual, distanciando-se de representações que apontam a deficiência como sendo um fenômeno socialmente construído.

Almeida (2017), na dissertação intitulada “Jovens e adultos em escola especial para pessoas com deficiência intelectual: escolarização em debate”, teve por objetivo identificar os processos de alfabetização de jovens e adultos com deficiência intelectual. Para isso, duas escolas especializadas foram envolvidas. Os dados foram analisados a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Os resultados evidenciaram que alunos matriculados com mais de 5 anos na escola não se apropriam da escrita alfabética. Deflagra ainda que as escolas pesquisadas não possuíam planejamento pedagógico diretivo para atuar na promoção de avanços dos sujeitos e superações.

Dentre esses trabalhos, dois foram selecionados para serem posteriormente, lidos na íntegra. A dissertação de Rosa (2012) por trazer a importante reflexão de que toda criança é capaz de aprender, baseada nos pressupostos de Séguin, envolve o desenvolvimento do sujeito de forma integral. Considera em seus ensinamentos a importância da educação do sistema muscular, bem como educação sensorial, desenho, leitura e escrita, gramática, memória, nas práticas pedagógicas escolares. Elementos interessantes de serem analisados e aprofundados, ao se pensar em um currículo da escola especial.

O outro trabalho relevante, ainda que se distancie em partes da temática currículo, é a pesquisa de Almeida (2017), pois nos leva a uma reflexão inquietante da importância da escola especial como espaço educativo que promove aprendizagens e avanços.

As demais pesquisas embora bastante pertinentes, não se aproximam do currículo na escola especial e sua materialidade, pelo menos de forma direta, o que me deixa confortável em não considerá-las como leitura imprescindível até esse momento.

#### 1.3.4. Base de dados – Revista Brasileira de Educação Especial

A Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) foi criada em 1992, e atualmente é a principal produção da Associação Brasileira de pesquisadores em Educação Especial/ABPEE. Sua linha editorial visa contribuir para o debate e integração entre pesquisadores, profissionais e professores das áreas de Educação, Educação Especial e Saúde<sup>24</sup>. As publicações são de artigos originais de pesquisa preferencialmente, mas também, abre espaço para ensaios, artigos de revisão e resenhas. A revista atualmente é hospedada na Plataforma Scielo, ambiente acessado para a busca de pesquisas na área da temática proposta a construção da presente tese.

O processo de busca se deu via Plataforma Scielo, cujo filtro inicial foi o nome da revista, o tipo de leitura escolhido foi de artigos, idioma português, e o ano de abrangência foi de 2009 a 2022, considerando todos os índices (ano, autor, financiador, período, resumo e título). Os descritores sofreram pequenas variações dos utilizados nas bases anteriores, com o objetivo de melhor delinear a busca, inclusive, o ano de busca foi até 2022, pela relevância observados nos trabalhos publicados de 2020 a 2022 para a respectiva pesquisa.

QUADRO 5: DISTRIBUIÇÃO DOS ARTIGOS PESQUISADOS A PARTIR DE CADA DESCRITOR PESQUISADO.

DESCRITORES	Total de trabalhos científicos	Trabalhos selecionados	Trabalhos descartados	Trabalhos analisados
<b>Currículo</b>	19	19	16	3
<b>Currículo Funcional</b>	0	0	0	0
<b>Currículo Funcional Natural</b>	0	0	0	0
<b>Currículo e Escola Especial</b>	0	0	0	0
<b>Escola Especial</b>	114	2	0	2
<b>Ensino e Deficiência Intelectual</b>	27	13	0	13

<sup>24</sup> Informações extraídas do site da ABPEE, <https://www.abpee.net/rbee.php>.

<b>TOTAL</b>	<b>160</b>	<b>34</b>	<b>16</b>	<b>18</b>
--------------	------------	-----------	-----------	-----------

Fonte: A autora (2023)

Os trabalhos foram descartados por diferentes motivos: destinarem-se diretamente a práticas do ensino em sala comum, abordarem outras deficiências e transtornos e não a pessoa com deficiência intelectual, formação de professores para a inclusão escolar no ensino regular, trabalho envolvendo Sala de Recursos para estudante com DI, estudantes com DI no Ensino Superior, na Educação de Jovens e Adultos e interfaces para a empregabilidade. Foram selecionados para leitura na íntegra os estudos que enuncio abaixo.

Referente ao descritor Currículo, os artigos selecionados para leitura na íntegra foram os três mencionados a seguir.

Garcia e Michels (2011), no trabalho intitulado “A política da educação especial do Brasil (1991-2011)”, realizaram uma análise da produção GT15 – educação especial da ANPED. O respectivo artigo apresenta alguns elementos que constituíram as políticas da Educação Especial nos vinte anos de existência do Grupo de Trabalho 15 da ANPED (1991 a 2011). Do conjunto de 29 trabalhos analisados apenas um tem enfoque no currículo, por Garcia (2005), que em 2006 foi apresentado como ensaio na Revista Brasileira de Educação Especial, intitulado “Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico”. Ainda que fora da data de projeção da pesquisa, foi lido, devido à escassez de pesquisas sobre a respectiva temática. O artigo reflete sobre formas organizativas do trabalho pedagógico mediante a análise das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 02/2001 e Parecer CNE/ CEB nº 17/2001. Os estudos remeteram a dois eixos: abordagem da Educação Especial por meio da concepção de necessidades educacionais especiais em contraposição ao modelo médico-psicológico, e uma crítica a homogeneização da escola regular, trazendo a necessidade de um trabalho pedagógico com referência na diversidade e reconhecimento das diferenças. O estudo conclui a insuficiência das proposições inclusivas para as políticas de educação especial no Brasil; no sentido de superação das desigualdades educacionais, uma vez que as necessidades

básicas de aprendizagem, acabam pautadas a partir da generalização, das condições físicas e psicológicas do sujeito como determinantes, do seu processo de aprendizagem” MICHELS, 2000, apud Garcia e Michels (2011). Também expõe a necessidade de superação a homogeneização de ensino na escola regular, atendendo os estudantes dentro de suas especificidades, em um contexto diverso de aprendizagem. Importante dizer que a abordagem trazida no texto, trata de todas as necessidades especiais e deficiências em um mesmo contexto.

Magalhães e Ruiz (2011) contribuem nessa temática com o artigo intitulado “Estigma e currículo oculto”, em que o foco do artigo é abordar questões relacionada na confluência entre currículo e estigma, indicando aspectos para construção de currículo mais atentos a diversidade humana. Entendendo estigma como marcar uma pessoa negativamente, afetá-la de modo inapropriado que a reduza, deprecie, inferiorize e limite seu potencial, em uma perspectiva humanizadora contemporânea. Ressalta que o currículo, por vezes, e a forma como se materializa no contexto de sala, os métodos utilizados, ao não considerarem as diferentes formas de aprender nos aspectos cognitivos e comportamentais pode ser objeto de ação dos preconceitos e estigmas, embebido por um modo operante homogeneizador. As ideias e estudos do presente artigo são interessantes para a reflexão sobre a temática, entretanto, engloba diferentes deficiências e não considera especificidades inerentes a deficiência intelectual; público-alvo da pesquisa da tese em construção. Entretanto, traz contribuição salutar em se tratando de inclusão escolar, quando diz que, para além dos conteúdos historicamente construídos a escola seleciona conteúdos que julga mais apropriados para um grupo específico/turma, e ensina seus próprios alunos a selecionar, classificar, rotular, disciplinar e distribuir desigualmente o saber. Ou seja, em vez de buscar formas de efetivação do acesso aos saberes, acaba tolhendo alguns estudantes do acesso a esses saberes.

O terceiro artigo, lido, a partir do descritor currículo, é de autoria de Garcia e López (2019), intitulado “Políticas de Educação Especial no Chile (2005-2015): continuidades e mudanças. O artigo trata das trajetórias das políticas de Educação Especial no Chile, seus desdobramentos em dez anos, inclusive sobre

a existência de Escolas Especiais no Chile. Nesse sentido, o currículo, tem sido, objeto de debate na viabilidade de um currículo único, independentemente das condições pessoais ou contextuais, ou programas curriculares diferenciados e individualizados, em função das características dos estudantes. Com o objetivo de superar o conceito da Educação Especial, pensa-se em um “sistema de previsão de apoio, em caráter inclusivo”, deixando de lado a Educação Especial como modalidade educacional, com vista em um caráter de integração. O texto aponta, que os DUA<sup>25</sup> devem ser substitutivos as adaptações curriculares individualizadas e devem ser revogados os planos de estudo por tipo de deficiência (MINEDUC, 2015, p. 28). O artigo ainda esclarece que embora haja esforços para corresponder as demandas inclusivas, o país, ainda, tem a segregação como base evidenciada pelo crescente número de escolas especiais.

Referente ao descritor Currículo Funcional, Currículo Funcional Natural e Currículo e Escolas Especiais, utilizando os mesmos critérios de busca na Plataforma Scielo, mediante acesso a Revista Brasileira de Educação Especial, não foram encontrados nenhum trabalho correlacionado.

Para o descritor Escola Especial apareceu 114 trabalhos, entretanto, ao analisar os títulos dos mesmos, apenas um artigo se referia a escola especial e tentando garimpar, trabalhos afins, no setor de busca secundário, um trabalho envolvendo currículo, intitulado “Estigma e Currículo Oculto”, anteriormente citado e um artigo quando utilizada a busca para escola especializada, entretanto, esse último foi descartado uma vez que se tratava do processo de inclusão de um estudante com Síndrome de Down, a luz dos olhos e percepção da família.

O artigo que se refere a Escola Especial, tem como autores Schipper; Vestena (2021), intitulado “Intervenção pedagógica para o desenvolvimento cognitivo e moral de adolescentes com Deficiência Intelectual”. O que sobressai na pesquisa é que ao serem aplicadas intervenções com enfoque nas área cognitiva, observou-se que a evolução cognitiva requer capacidades de fazer generalizações e ser capaz de executar um pensamento reversível. Nesse

---

<sup>25</sup> Desenho Universal para a Aprendizagem.

sentido, a pesquisa revelou defasagem nos estudantes com DI pesquisados na habilidade de distinguir todo e parte, uma vez que apresentam dificuldade em racionalizar processos de conservação, e por consequência, percepção do conceito de reversibilidade não acomodada, a partir de conceitos de peso e volume e permanência do objeto independentemente de variáveis. O artigo registra que o processo de intervenção ocorreu por meio de muitas atividades e jogos que estimularam o conflito cognitivo, percebendo a progressão, a medida das intervenções e considerando as dificuldades iniciais. Referente ao desenvolvimento moral, os pesquisados ao participar das atividades, demonstraram um pouco de desenvolvimento, focaram em um ponto de vista e não conseguiram comparar, nem perceber contradições em questões apresentadas. Ou seja, no âmbito do desenvolvimento cognitivo, tiveram progressos em relação às suas percepções iniciais às atividades e jogos apresentados, o que deflagra a importância de um trabalho sistematizado metodologicamente com vista no protagonismo do aluno com DI como agente produtor de seu conhecimento e raciocínio, produzindo desenvolvimento intelectual. Entretanto para o domínio moral, os avanços foram moderados.

Embora, esses artigos evidenciem estudos significativos para as interfaces do processo de escolarização dos estudantes com DI, no que tange a Revista Brasileira de Educação Especial, foi realizada mais uma busca de trabalhos, por meio do descritor Ensino e Deficiência Intelectual, com o intuito de, identificar, para além de trabalhos que se remetem ao currículo em escolas especiais apontassem práticas pedagógicas aplicadas, que podem então favorecer a reflexão sobre elementos maximizadores de aprendizagem no caso, da pesquisa concernente, em escolas especiais.

Diante dessa busca, foram encontrados 27 trabalhos, em que 13 foram selecionados e analisados. Os 14 descartados embora tratem abordem interfaces sobre a escolarização do público de estudantes com deficiência, não apresentam contribuição direta referente às práticas pedagógicas para o estudante com deficiência intelectual no ensino fundamental, passando por temas envolvendo ensino superior, empregabilidade, formação de agentes educacionais, atendimentos educacionais especializados e outras deficiências. Importante considerar que as sínteses dos artigos escolhidos para análise

ocorreram a partir da ótica, do que a pesquisadora considerou importante para complementaridade ou fortalecimento da construção da respectiva tese.

Segue uma explanação breve sobre os artigos selecionados. Iniciaremos pelo artigo de Caetano et al, (2022), intitulado “O ato educativo de escrita, revisão e reescrita em adultos com deficiência intelectual educacional”. O trabalho traz aportes e pesquisa sobre a apropriação de conteúdos científicos na escrita de adultos com deficiência intelectual. A síntese da notícia em formato de resumo e gênero textual produzido por cinco estudantes, foi objeto de análise. A revisão e reescrita, em caráter individual, foi fundamental para que se observasse progressos em suas aprendizagens, bem como a sequência didática, trabalhada passo-a-passo, em que o envolvimento com a tarefa foi deflagrado. Os resultados demonstraram melhorias na qualidade discursiva dos resumos produzidos, inclusive no uso da escrita.

Glat e Estef (2021), no artigo intitulado “Experiências e Vivências de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual”, demonstraram, por meio de suas falas, que no ensino regular, de modo geral, os jovens e adultos não estão tendo experiências que garantam seu desenvolvimento, participação, aprendizagem e inclusão social. O que, em alguns casos, acaba levando-os ao retorno às escolas especializadas. Situação que tensiona as políticas e propostas educacionais e a sua materialização no espaço e cotidiano escolar. O texto aponta que a composição curricular, a concepção de ensino e aprendizado, e as práticas pedagógicas vigentes, assim como as percepções docentes, sobre esse público, são influenciadas pela cultura meritocrata e classificatória, essas, incompatíveis com a perspectiva de educação inclusiva e diversa.

No estudo Alves et al. (2021), intitulado “Autoria de Jogos Digitais por crianças com e sem deficiência na sala de aula regular”, apresentam elementos com uma pesquisa realizada com turma composta por vinte e cinco estudante, sendo dois estudantes diagnosticados com deficiência intelectual. Os elementos de destaque, inclusive que foram categorizados na pesquisa, indicam a potência do trabalho colaborativo, a produção coletiva, o papel da mediação do professor e o atendimento atento as especificidades apresentadas pelo estudante no contexto de atividade e aprendizagem. O trabalho trouxe como elementos positivos ao processo de aprendizagem o desenvolvimento do sentido de

pertencimento e a criatividade, em que os estudantes, tiveram de modo geral, um espaço de fluência e voz no ambiente de aprendizagem.

Silva e Cavalcante (2021), no artigo intitulado “Avaliação das contribuições da Consciência Fonológica no desenvolvimento de um aluno com Deficiência Intelectual, nível leve”, que necessita de pouco suporte, de acordo com indicação médica, que frequenta o 1º ano do ensino fundamental. A pesquisa investiga avanços do referido estudante, antes, durante e após intervenções que envolveu o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, para a aquisição da escrita, considerando uma aprendizagem significativa e contextualizada, a partir de uma perspectiva histórico-cultural do sujeito. Foram realizadas quatorze intervenções pedagógicas, de março a outubro de 2017. Durante as mediações considerou-se uso de linguagem simples e objetiva, substituição de palavras por ilustrações, seleção de palavras comuns ao vocabulário do aluno, tonicidade, estruturas silábicas, o mesmo número de sílabas nas palavras-modelo e nas selecionadas. Para além, houve o cuidado de se certificar que o estudante compreendeu a consigna, exemplos práticos quando necessário, subsidiando-o em sua memória e auxiliando-o para que desenvolva a capacidade abstrata de pensar, a sua fala (organização do pensamento) e na sua representatividade. O trabalho com o estudante resultou em progressos do nível de escrita pré-silábica em março de 2017, para o nível de escrita silábica com valor sonoro em outubro de 2017. Ou seja, ampliou habilidades para uso da memória visual e auditiva, bem como a capacidade de discriminação das partes sonoras da língua.

Contribuição similar foi observada na pesquisa de Hein et al. (2010), no artigo “Avaliação da eficácia do software Alfabetização Fônica, para alunos com deficiência mental”, o qual apontou eficácia do uso do software para esse público na aquisição da leitura e escrita, por meio do desenvolvimento da consciência fonológica, leitura de palavras, além de auxiliar o sujeito no envolvimento com a tarefa por seu caráter lúdico, interativo e dinâmico.

Joaquim e Dantas (2016), no artigo intitulado “Ensino de Futsal para pessoas com Deficiência Intelectual”, verificou os efeitos de um programa de ensino de futsal para jovens e adultos com DI, por meio de Jogos Esportivos Coletivos (JEC). A amostra foi composta por onze estudantes com DI, com idade

entre 18 e 40 anos. Foram realizadas alterações no jogo, considerando as demandas observadas pelo grupo pesquisado, mas buscando proporcionar experiências próximas ao “jogo real”. Essa metodologia utilizada (JEC), se mostrou exequível para a população com DI, provocou mudanças no desempenho tático para a maioria dos participantes. Aspectos qualitativos observados, além de melhora nas habilidades motoras, foi ampliação da comunicação, necessidade de consignas curtas e objetivas para compreensão do solicitado, bem como utilização de termos contextualizados. Estudo aponta a metodologia para aplicação em outras modalidades, a fim de aprofundar conhecimentos e interfaces sobre o ensino de JEC para pessoal com DI.

A pesquisa de Costa et al. (2016), intitulada “Habilidades matemáticas em pessoas com deficiência intelectual: um olhar sobre os estudos experimentais”, discute os desafios que permeiam a compreensão de conceitos matemáticos e busca identificar estratégias de ensino e conteúdos matemáticos e o repertório inicial (de entrada), necessário para entendimento e construção dos conceitos matemáticos. A pesquisa partiu da análise de treze artigos sobre a temática envolvendo os seguintes conceitos: a) habilidades pré-aritméticas (tamanho grande/pequeno, maior/menor e igual; posição direita/esquerda, dentro/fora, ao lado; direção para frente/para trás; tempo – antes/depois, noite/dia); b) habilidades aritméticas envolvendo adição, subtração, divisão e multiplicação; e c) numeração, contagem e noção de quantidade, conteúdos que abrangem da Educação Infantil ao 5º ano, do Ensino Fundamental – anos iniciais. Sendo que conteúdos de geometria plana e espacial não foram encontradas. Referente ao repertório de entrada, considerando conhecimentos pré-existentes na fala dos sujeitos, apenas cinco trabalhos consideraram-nos. Referente as estratégias de ensino, foram citadas como produtoras o uso do computador, a abordagem cognitiva e o uso de jogos.

Santos e Martins (2015), no artigo intitulado “Práticas de professores frente ao aluno com DI em classe regular”, teve por objetivo investigar práticas pedagógicas de um professor de uma escola municipal de Natal/RN, frente a alunos com deficiência intelectual. Por meio de observação e entrevista semiestruturada com dois professores atuantes no 4º e 5º ano. Os resultados apontam com profissionais conectados com o paradigma inclusivo, tentando

incluir os estudantes, entretanto as práticas pedagógicas se configuram em práticas pedagógicas tradicionais. As demandas trazidas pelos professores pesquisados como barreiras para fluência da inclusão se configuram em aspectos que culminam na urgência da formação docente para a inclusão, perceber o sujeito com DI frente as suas potencialidades e não nas suas faltas. Referente as práticas pedagógicas as professoras mantiveram diálogo com os alunos durante as explicações, e utilizaram recursos visuais, que da forma que foram mediados em aula expositiva não atraiu a atenção dos alunos. O trabalho ressalta ainda, amparado em autores de base, a importância de um planejamento estratégico, com ênfase em práticas cooperativas, coletivas e diversificadas, favorecendo o processo de interesse e aprendizagem.

Braun e Nunes (2015), no artigo intitulado “A Formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual: o caso de Ian”. O estudante matriculado no 5º ano, foi observado no contexto de sala de aula e na Sala de Recursos. Dentre vários aspectos interessantes, destaco a forma como a mediação apoia a estruturação do pensamento de Ian. Essa mediação demanda tempo, atenção aos detalhes e atenção pedagógica para a construção dos saberes pretendidos, inclusive para o estudante se sentir motivado. Ian, na matemática, utilizou inicialmente situações cotidianas para resolução de problemas, mas foi por meio da mediação da professora que avançou para elaborações mais complexas e generalizáveis, e por consequência aquisição de conceitos abstratos. Respeita os mecanismos de estruturação do pensamento e suas elaborações. A partir deles, avança em outros conceitos e por consequência avança em suas aprendizagens. Ian, também faz uso de dicas, por meio de suporte visual (o cartaz). A pesquisa ainda, considera tempos diferenciados de aprendizagem, ressaltando-se a relevância da qualidade das mediações no processo de aprendizagem, bem como a relevância das atividades colaborativas.

Leonel e Leonardo (2014), no artigo intitulado, “Concepções de professores da Educação Especial (APAES) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: um estudo a partir da teoria vigotskyana”. Buscaram identificar concepções de oito professores, que atuam em APAES sobre aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com DI, bem como o papel da mediação docente. Foram utilizadas entrevistas

semiestruturadas, com esses profissionais, e a produção de dados revelou uma percepção desses professores, ancorada em um viés segregacionista, apoiado nas dificuldades dos alunos, contrapondo-se a teoria vigotskyana, como abordagem histórico cultural do sujeito, dando força as potencialidades deles. Ademais, os professores privilegiam no trabalho escolar, conhecimentos cotidianos (desenvolvimento funções psicológicas elementares) em detrimento dos conhecimentos científicos, as atividades são em sua maioria individualizadas. Percebeu-se ainda, pouca exploração, do uso de diferentes linguagens como literatura, música, linguagem áudio visual, que poderiam auxiliar na abstração do pensamento e operações mentais a partir do trabalho sistematizado do professor.

Brito et al. (2014), artigo intitulado “Ensino da matemática a alunos com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos”, realizaram um estudo com o objetivo conhecer as práticas do professor da EJA para o ensino de saberes matemáticos ao aluno jovem e adulto com DI. A abordagem foi com foco na pesquisa-intervenção, turma com cinco alunos, sendo dois identificados com DI. Verificou-se eficácia na aprendizagem, por meio da aplicação de jogos. Três jogos aplicados: Fazendo feira que trabalhou habilidades de contagem e quantidade; Tabuleiro de adição e subtração que trabalhou com sistema de numeração decimal e operações de adição e subtração; e Jogo do trânsito que trabalhou resolução de problemas e contextualização. Foi observado que a aplicação dos jogos, com mediação próxima e atenta proporcionou compreensão de conceitos, e à medida que o mediador considerava situações cotidianas, para exemplificar os conteúdos pretendidos, houve notório envolvimento com a tarefa.

Pedro e Chacon (2013), no artigo intitulado “Softwares educativos para alunos com DI: estratégias utilizadas, desenvolveram uma pesquisa com o objetivo de propor atividades específicas de informática, por meio de software educativo, envolvendo seis estudantes com DI. O levantamento de dados se deu por meio da observação e diário de campo. Verificou-se que a utilização de jogos foi produtiva, considerando as estratégias de ensino, adequadas ao público em questão, para sua execução. O uso de estratégias adequadas ressalta a importância delas e o papel da mediação do professor. Evidenciam que os conhecimentos técnicos sobre os softwares educativos e os conhecimentos

pedagógicos sobre o conteúdo ao ser trabalhado, por si só, são insuficientes. Desde aspectos iniciais, como manuseio do mouse e compreensão de funções do teclado, até a execução e objetivo do próprio jogo como: habilidades de percepção e formulação de conceito (organização do pensamento), são necessários de serem trabalhados. Nessa aplicação foram trabalhados ainda conteúdos de escrita, leitura, operações matemáticas, questões ortográficas, conceitos na área de ciências. Para além do que abordar (conteúdos a serem trabalhados e significados), o como chegar ao objetivo proposto da aula é fundamental.

Nesse sentido, o trabalho de Cechin et al. (2013), intitulado “Ensino de fatos aritméticos para escolares com DI”, traz um elemento fundante na mediação que é sequências de instrução, uma espécie de passo a passo pedagógico que o mediador, atentamente, vai utilizando, de acordo com as abordagens e questionamentos do momento pedagógico, e que repercutem em envolvimento com a tarefa, avanços no pensamento, formulação de hipóteses e abstração de alguns conceitos.

Findamos com o artigo de Rossato; Leonardo (2011), intitulado “A deficiência intelectual, na concepção de educadores da Educação Especial: contribuições da psicologia histórico cultural”. Nessa pesquisa foram entrevistados vinte e um professores de três escolas especiais (APAES), localizadas no estado do Paraná. Os resultados indicaram que os professores apresentavam expectativas positivas em relação a aprendizagem dos alunos e apontam para a importância das ações pedagógicas planejadas e intencionalidade. Frente a um pensamento unilateral e liberal, contraditoriamente, denotaram um processo de naturalização do não aprender, centrando o olhar nas faltas dos estudantes e irreversibilidade orgânica (em algumas de suas falas falaram até na espera de um milagre para que suas dificuldades sejam revertidas), posição que centra a responsabilidade do processo de aprendizagem unicamente no aluno, eximindo as responsabilidades cabíveis a forma de encaminhamento pedagógico prestado, as necessidades de políticas públicas que viabilizem um ensino de qualidade, e o papel da família no processo de escolarização do sujeito.

Mediante a proposta da revisão sistemática em analisar a produção científica na área do currículo, envolvendo as escolas especiais que atendem o público-alvo com deficiência intelectual, foi possível identificar que com os resultados obtidos, a discussão referente aos currículos nesses espaços é inexpressiva, o que me levou a buscar elementos correspondentes diretamente a prática pedagógica, na Revista Brasileira de Educação Especial.

A busca indicou um resultado total, incluindo as três plataformas pesquisadas de 1.330 trabalhos publicados, 178 trabalhos selecionados, 136 trabalhos descartados e 42 trabalhos analisados. Nessa análise, notou-se a emergência desse tema estar presente em agendas de discussão, visando a políticas públicas e maneiras de ensino compatíveis com as necessidades educativas desse público parte da Educação Especial.

Os trabalhos analisados não apresentaram como construto correlato direto, nenhuma pesquisa específica sobre o currículo em escolas especiais, como ele é proposto e qual a materialidade existente. Entretanto, temos a pesquisa do Piaia (2021) intitulada Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial: análise da proposta de escolarização que analisa o cumprimento da função dessa escola, bem como, como se dá a socialização do conhecimentos científicos nesses espaços educacionais que atendem estudantes com deficiência intelectual, múltiplas deficiência e Transtorno do Espectro Autista. Concluiu-se que a escolarização da escola pesquisada se efetiva mediante concepção de pessoa com deficiência limitadas as condições biológicas e de baixa expectativa de aprendizagem. O foco é no ensino de leitura e escrita, e se privilegia as funções psicológicas elementares, ou seja, aprendizagens concretas. Segundo a autora da pesquisa, impulsionada pela teoria da Psicologia Histórico Cultural do sujeito, a forma de atuação dos professores e direção, acaba por descaracterizar a função da escola que é sistematizar os conhecimentos científicos e acessibilizar aos estudantes, todos, sem exceção.

As pesquisas que em parte se aproximam mostram fragilidades na intencionalidade pedagógica nesses espaços educativos, bem como um viés mais assistencialista. Todavia, podemos também perceber que algumas pesquisas abrem campo para se repensar o sujeito com deficiência intelectual,

como um sujeito com potencial, capaz de aprender e que necessita de possibilidades e oportunidades de aprendizagem.

Dessa forma, percebe-se a necessidade emergente de produções científicas sobre o currículo em escolas especiais, bem como práticas educativas que valorizem os saberes do sujeito, suas potencialidades, além de oportunizar a aventura intelectual nesses espaços educativos.

#### 1.4. (RE) ENCONTROS - CHARLOT E VYGOTSKI E O SUJEITO COM DI

Considerando que a presente pesquisa tem um caráter de continuidade de minha dissertação, “O Ensino de Ciências na Educação Especial: possibilidades de relações com o saber” (2017), que buscou compreender as relações com o saber estabelecidas por estudantes com deficiência intelectual moderada, pautando-me em Bernard Charlot e L. S. Vygotski. Agora, para esse reencontro, proponho revisitar primeiramente o Quadro 2 da dissertação supramencionada:

QUADRO 6: RELAÇÃO COM O SABER X PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NAS PERSPECTIVAS DE CHARLOT E VYGOTSKI.

RELAÇÕES COM O SABER Escola Lugar de aventura intelectual		PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM Escola Lugar de transmissão de conhecimentos sistematizados	
Dimensão	CHARLOT	Dimensão	VIGOTSKI
Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura;</li> <li>• Sociedade;</li> <li>• Processo de humanização; e</li> <li>• Interpessoalidade.</li> </ul>	Histórico Social do Sujeito	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Patrimônio Cultural;</li> <li>• Homem se constrói e se humaniza a partir das relações que estabelece com o meio e com o outro, por meio de signos e instrumentos que ele mesmo constrói;</li> <li>• Assume uma concepção dialética de sujeito;</li> <li>• Valoriza o processo de interação social, como elemento constitutivo do sujeito que garante a sua singularidade.</li> <li>• Desenvolvimento dos processos psíquicos naturais e superiores, a partir da interação com o outro (processo de mediação);</li> <li>• Funcionamento cerebral a partir das capacidades identificadas no sujeito e não nas suas faltas (ZPD);</li> <li>• Aprendizagem antecede o desenvolvimento.</li> </ul>
Identitária	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiências cotidianas;</li> <li>• Demarcações da história de vida;</li> <li>• Forma de organização do seu contexto social;</li> <li>• Socialização com seus pares.</li> </ul>		
Epistêmica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contato do sujeito com objetos, pessoas e lugares;</li> <li>• Início do processo de organização dos saberes a partir desses contatos;</li> <li>• Sujeito é responsável por aprender;</li> <li>• Valoriza-se a singularização, ou seja, concebe a diversidade de sujeitos.</li> </ul>		

Fonte: Autora, 2017.

Charlot em seus escritos traz contribuições importantes sobre as relações com o saber construídas na escola e a partir dela, levando-nos ao entendimento de escola como um lugar de aventura intelectual.

Na concepção charlotiana, para que a relação com o saber ocorra de maneira efetiva, culminando em aventura intelectual, é necessário que a situação de aprendizagem clarifique ao sujeito o objetivo e motivo da atividade, de forma a produzir sentido. Em outras palavras, é o sentido que faz o sujeito se envolver na atividade. Esse envolvimento ocorre mediante prazer e esforço, resultando em desejo. O desejo é o motor da mobilização. Para Vigotski, o processo de ensino-aprendizagem ocorre mediante a interação social com pessoas mais experientes. Nesse processo está envolvido aquilo que a criança consegue fazer sozinha e aquilo que necessita de mediação, a ativação de processos psicológicos superiores, a utilização de signos e instrumentos que signifiquem sua ação (BERTOLIN, 2017).

O referido autor não escreve especificamente ao público da Educação Especial, no entanto oferece em seus estudos ferramentas importantes de serem perseguidas nas práticas pedagógicas das escolas que se debruçam em um ensino especializado inclusivo.

Segundo o autor, o saber está atrelado a uma produção de sentidos, que, por consequência, se move como propulsora de uma atividade intelectual. Tem como elementos determinantes nesse processo o prazer e a mobilização, que segundo o respectivo autor, emergem de dentro para fora. Nessa perspectiva, o sujeito é ativo tendo seu lugar singular no processo de aprendizagem, ele deve assumir o protagonismo de sua aprendizagem (aprendendo para si), e o professor deve refletir qual o planejamento mais adequado para despertar a mobilização interna do estudante para o ato de aprender, considerando que ela ocorre de dentro para fora; ou seja, cabe ao professor imbuir-lhe de motivos para desejar aprender (CHARLOT, 2013).

A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. (...) é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com 'o aprender' e o saber. (CHARLOT, 2000, p. 80).

Nesse sentido, Charlot faz sobressair a importância de que cada ator do processo educativo, exerça adequadamente o seu papel, o aluno em atividade intelectual e o professor como aquele que lança a semente do saber, oportuniza

condições favoráveis para o relacionar, refletir, significar e construir o conhecimento.

Charlot (2000) definiu três dimensões referente às relações com o saber que são suporte para a prática pedagógica do professor: a social, a identitária e a epistêmica.

A dimensão social abrange aspectos da cultura, da sociedade, das interações sociais, ou seja, do processo de humanização do sujeito e da interpessoalidade desse sujeito que devem sempre que possível ser consideradas.

A dimensão identitária abrange as experiências cotidianas, as demarcações da história de vida, como se organiza em seu contexto social, a socialização com seus pares. Quem sou eu: para os outros, para mim mesmo, o que sou capaz de aprender e o que não consigo aprender.

[...] qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si. (CHARLOT, 2000, p. 72).

A dimensão epistêmica se refere ao contato do sujeito com objetos, pessoas e lugares e como os organiza, concebe o sujeito de forma singular com desejos, motivações e ações próprias. Parte do princípio de que o sujeito exerça o protagonismo no processo de aprendizagem. O aprender<sup>26</sup> na relação epistêmica procura qual o tipo de atividade será exercida.

Charlot (2000) traz importantes contribuições ainda sobre o saber e as figuras do aprender. Segundo seus estudos, o aprender pode estar relacionado a adquirir, ou acumular um saber, dominar o objeto e conectá-lo a outros saberes, isso conduz o sujeito ao domínio do mundo no qual vive, bem como as diversas experiências vividas proporcionam-lhe independência [...] “a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade, de relação do sujeito com ele mesmo” (p.61).

No contexto escolar pode ser uma relação científica ou uma relação prática.

---

<sup>26</sup> [...] o sujeito do saber desenvolve uma atividade que lhe é própria: argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar e validar (CHARLOT, 2000, p. 60).

Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros. Implica uma “forma de atividade e acrescento, uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo” (CHARLOT, 2000, p. 63).

Para Charlot (2000), a relação com o saber é elemento fundante e que traz importantes consequências pedagógicas, que se materializam por meio de duas formas de apropriação da relação com o saber: uma frágil que não requer propriamente uma contextualização, objetivação e argumentação (como é o caso de estudar para passar de ano, evitar bronca dos pais, ganhar uma premiação); e a outra que deflagra uma mobilização pelos saberes, imbuída de desejo, motivo e atividade intelectual, possibilitando assim, conexão com outros saberes, consigo, com o outro e com o mundo.

O objeto de uma educação intelectual é a relação com o saber e a relação que se estabelece com o mundo, e não o acúmulo de conteúdos intelectuais. Charlot (2000, p. 65) ao detalhar sobre as figuras do aprender diz que “todo ser humano aprende: se não aprendesse, não se tornaria humano”. Mas é importante ressaltar que aprender, segundo o autor, não equivale a adquirir um saber, entendido como conteúdo intelectual.

Referente as figuras do aprender temos as referências por meio de a) objetos-saberes, ou seja, objetos aos quais um saber está incorporado, por exemplo, livros, movimentos, obras de arte, programas televisivos culturais; b) objetos e suas funcionalidades construída socialmente, exemplos: escova de dentes, escova de cabelo, cordões de sapato, ainda computador, máquina fotográfica, caixa de som etc.; com atividades a serem dominadas: ler, nadar, desmontar, encaixar etc. Para além desses ainda se tem os dispositivos relacionais (CHARLOT, 2000).

Aprender é exercer uma atividade em situação considerando um local, o momento histórico, o tempo que ocorre e as interações sociais possíveis.

Na perspectiva das relações com o saber, atreladas ao processo de ensino-aprendizagem, decorrem as dimensões social, identitária e epistêmica, e ainda a histórico social do sujeito, tendo como resultado a atividade intelectual do sujeito, mediante a mediação do professor. Essa atividade expande-se para

além do desenvolvimento intelectual<sup>27</sup>, mobilizando também o desenvolvimento motor, social, afetivo do sujeito, ou seja, o sujeito em sua integralidade.

Em outros termos, isso significa que, no contexto educacional, cabe pensarmos esses elementos com maior intencionalidade para a sala de aula. Qual o lugar desses elementos ao longo da prática pedagógica? Como integrá-los à prática? É possível que esses elementos estejam presentes nos currículos? Esse é o nosso convite: repensar a prática tendo a aventura intelectual como norteadora da prática pedagógica, entendendo que nela, e por meio dela, estão outras possibilidades de mediação que impulsionam o sujeito a novas relações com o saber.

---

<sup>27</sup> Entendido nesse contexto como cognição/estruturas de pensamento.

## **2. A AVENTURA INTELECTUAL COMO NORTEADORA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Nesse capítulo, como temática pulsante, destaco a Aventura Intelectual como norteadora do trabalho pedagógico, trazendo autores que fundamentam a temática relacionada às Práticas Pedagógicas e a efetivação do Currículo Escolar. Trago aproximações da Pedagogia e da Cultura Material Escolar, bem como abordagens reflexivas quanto às interfaces do currículo escolar na perspectiva inclusiva. Apresento os conceitos fundamentais referentes ao currículo e suas formas de categorização para análise do que se propõe a respectiva pesquisa.

### **2.1. APROXIMAÇÕES DA PEDAGOGIA E DA CULTURA MATERIAL ESCOLAR: AMPLIANDO OLHARES<sup>28</sup>**

Embora não seja a intenção aprofundar conceitos referentes Cultura Escolar e Cultura Material Escolar, entendo que não tocar nesse assunto desencadearia uma lacuna, visto o enfoque da abordagem do correspondente capítulo ser as práticas pedagógicas no contexto escolar.

A pesquisadora Dussel (2014) traz alguns conceitos para entendimento da especificidade da educação voltadas a essa temática: “A Cultura Escolar”, pode-se dizer que é uma ferramenta para pensar sobre as práticas escolares. Entende-se como cultura escolar o conjunto de crenças; força invisível não observável; os significados, direções e mobilizações da escola; representatividade concreta, mas também subjetiva. Escolas e salas de aulas são microculturas, por vezes, com diferentes demandas e especificidades.

As autoras Peres e Souza (2013) contribuem nesse sentido conceituando cultura escolar como “o conjunto dos artefatos materiais em circulação e uso nas escolas, mediados pela relação pedagógica que é intrinsecamente humana, reveladora da dimensão social” (p. 56).

---

<sup>28</sup> A possibilidade desse estudo ocorreu mediante a disciplina de História, Escolarização, Cultura Escolar e Cultura Material Escolar, ministrada pela professora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gizele de Souza, do Programa de Pós-graduação em Educação (2021) que abordou a discussão referente à Cultura Escolar e Cultura Material Escolar, trazendo a materialidade como objeto de pesquisa.

Em uma perspectiva sinérgica, temos como abrangência a Cultura Material Escolar/CME que tem o poder de ampliar olhares no campo pedagógico, relacionar contextos, significar o uso de objetos, entender comportamentos, identificar materiais utilizados e possíveis interações, além disso, compreender as relações interpessoais entre professor e aluno; aluno e aluno, e aluno e professor.

Nesse sentido, considerando as especificidades dos alunos matriculados em escolas especializadas, podemos dizer que elas precisam ser analisadas do ponto de vista cultural: estabelecendo tessitura entre prática pedagógica, gestão administrativa pedagógica, professores e colaboradores de serviços de apoio, alunos e comunidade escolar.

Franco (2005 apud FRANCO, 2012), em seus estudos, diz que a Pedagogia, enquanto ciência da educação, “procura compreender/transformar/direcionar a prática educativa” (p.32). Ainda, “ela não pode apenas funcionar como organizadora de teorias e ideias; ela precisa comprometer-se com a organização e o acompanhamento das práticas e com a vigilância crítica sobre elas” (2012, p.216).

Um dos contextos históricos da educação bastante demarcatórios, que preconizam rupturas vultuosas no contexto educacional, é o movimento denominado “Movimento das Escolas Novas”. Esse movimento, originário na Europa, traz à tona temas e olhares para além da instrução como: a infância e suas peculiaridades, o comportamento humano como pré-formador de os mecanismos mentais e de personalidade, a experiência e atividades práticas associadas a aprendizagem, o respeito a individualidade (FRANCO, 2008). Ou seja, a partir das práticas pedagógicas e seu contexto, é possível uma aproximação da Pedagogia com a Cultura Material Escolar, concebendo-as de forma indissociável.

Nesse contexto histórico nos deparamos com ações pontuais referentes às pessoas com deficiência, a partir de estudos e pesquisas na área médica, as quais buscam compreender o funcionamento dos sujeitos que apresentam formas diferenciadas de comportamento, e/ou de pensamento e/ou de déficits sensoriais e motores, subsidiando as práticas pedagógicas intencionais.

Importante salientar que no século XIX o mundo todo é impactado pela Revolução Industrial que traz com ela demandas eminentes como: preparação técnica dos jovens para o mercado de trabalho, inserção da mulher no mercado de trabalho, e de forma geral que os adultos preencham os cargos oriundos desse novo modelo mundial. Ou seja, os trabalhadores se especializam cada vez mais em funções técnicas, específicas, e acabam por se distanciar dos debates constituídos pelas demandas sociais.

Nesse sentido, o ideário positivista<sup>29</sup> é assumido com base na experimentação, observação direta e da observação sensível. Como resistência a esse ritmo mundial impresso, surge um modelo social histórico-crítico que busca a inserção do sujeito de forma ativa no processo de construção social:

Há de se considerar que esse novo pressuposto da pedagogia científica, com base no positivismo, vem atender à necessidade de laicizar a educação, expandir seus domínios, difundir e consensualizar os valores burgueses, afirmar-se como ciência, dando-lhe uma nova feição epistemológica: deixa de ser filosofia e passa a ser ciência com dois enfoques básicos – o enfoque científico-técnico e o enfoque histórico crítico. Paralelamente, vê-se crescer dois modelos de configuração social antagônicos: o da burguesia e o outro histórico-crítico, determinando valores diferentes a ação pedagógica. Ambos ideológicos. Um deles irá se desenvolver a partir de Comte, e o outro, decorrente de posições socialistas, irá desembocar na obra de Marx e Engels. (FRANCO, 2008, p. 37-38).

Dessa forma, temos dois importantes enfoques à pedagogia científica: o histórico-crítico, sustentada pela dialética de Marx e Engels, incorporando a filosofia a praxia e criando espaço para uma pedagogia crítico-emancipatória; e o técnico-científico (pedagogia como ciência da instrução), que vai tomando outras feições após experiência das Escolas Novas, incorporada ao pragmatismo-utilitarista (Dewey), trazendo uma perspectiva neoliberal. (FRANCO, 2008).

De um lado, uma vertente que tensiona para a instrução e do outro uma vertente, um tanto desafiadora para a época, que educa para a não alienação em uma sociedade contraditória, que se sustenta por meio dela. Nessa perspectiva, Franco (2008) ressalta que a pedagogia perdeu sua cientificidade, quando se desfocou do seu objetivo primordial, ou seja, primar pela humanização do homem, isso significa estar ao lado da emancipação, da

---

<sup>29</sup> Fundador do positivismo Auguste Comte (1789-1857).

consciência cultural que gera pertencimento e nesse processo “aprender, interpretar, criar significados” (FRANCO, 2008, p.73) e construir sua história com protagonismo e empatia. Quando se distancia desses pilares, enfraquece-se e, conseqüentemente, perde sua cientificidade.

Em seus estudos, Franco (2008) tece algumas perspectivas para que a pedagogia como ciência da educação, seja possível: a) superar os limites da racionalidade moderna; b) apostar na dialeticidade e na complexidade inerentes ao objeto de pesquisa da pedagogia: a educação; c) foco na produção de humanidade nos homens considerando tempos e espaços; d) as práticas devem fecundar as teorias, e as teorias iluminarem as práticas; e) realçar o papel da pesquisa como pesquisadora das próprias práticas; f) intencionalidade das práticas educativas a partir de uma construção coletiva (professores e pedagogos); g) pedagogia foco no fazer educacional, para além dos muros da escola, ou seja, para diversas instituições com possibilidades educativas.

Ao trazer reflexões sobre a pedagogia em uma amplitude de ciência da educação, visão histórico-crítica, parece que não tocar na importância da cultura material escolar, fica evidente uma lacuna (DUSSEL, 2014). É ela que nos aproxima da dimensão cultural do ensino, da práxis, dos comportamentos, dos objetos históricos (livros literários, livros didáticos, lápis, caneta, cadeiras, carteiras, quadro-negro, entre outros.), disposição e uso desses objetos, relação com o outro, organização dos espaços escolares e disposição de objetos. Esse conceito surge no final do séc. XX, época em que se discute com veemência porque é tão difícil transformar a escola.

Sobre a escola, escolarização e produção da escola moderna, podemos citar a Escola Francesa, pesquisada por Dussel (2014) e a Escola Espanhola, estudada por Viñao Frago (2008). Referente à Escola Francesa, a autora traz formas particulares de pensamento e organização arraigadas nas escolas, ou seja, tipos de estruturas básicas da escolarização: 1) Gramática da escolarização (classificação dos alunos, organização das disciplinas escolares); 2) Forma escolar (foco nas regras para aprendizagem, organização racional do tempo, foco na repetição e quantidade de exercícios); 3) Cultura Escolar. O intuito não é aprofundar cada uma das estruturas, mas levar o leitor a reflexão que esses conceitos explicam a persistência de formas particulares de

pensamentos e organização das escolas, apesar das várias tentativas de reformas.

Viñao Frago (2008) faz uma análise da escola espanhola na perspectiva histórica como instituição educativa formal, como atividade que ocorre em tempos e espaços escolares. Nessa perspectiva, contextualiza a história em três vertentes: história tradicional (universalização); história social (busca de identidade) envolvendo o favorecimento da mobilidade social, progresso da economia e do desenvolvimento democrático; e história na perspectiva sociocultural: prioriza os sujeitos, análises qualitativas e compreensão deles. Como consequência leva a escola a uma autonomia de trabalho frente às suas demandas históricas e objetivos educativos.

A história material nas instituições educativas pretende priorizar os sujeitos, as análises qualitativas, as interações por eles deflagradas e a compreensão deles, em vez do enfoque nas estruturas, análises quantitativas e explicações. Estudos socioculturais apontam para a necessidade de uma visão sistêmica do ensino desde origem, evoluções, estrutura dinâmica e forças internas dos sistemas educativos.

Cultura material da escolaridade, referente a organização didática e pedagógica da escola. Componentes básicos da cultura material: a) distribuição e disposição do uso do tempo e dos espaços escolares; b) os mobiliários, estufas, retratos, relógios, armários, cadeiras, carteiras, dentre outros; c) o material didático escolar: livros, mapas, globos, cartazes, figuras, cadernos, meios audiovisuais, aparatos de física e ciências; d) produção de materiais audiovisuais, exemplo: fotografias (VIÑAO FRAGO, 2008).

O estudo sobre cultura material escolar abriu caminho para uma noção de culturas escolares plurais “cada escola tem a sua cultura”, de Benito (2000), destaca a existência de vários tipos de culturas escolares: cultura política, cultura empírico-prática, cultura científica.

Chartier (2005) destaca a Cultura Material Escolar como autoridade cultural das escolas, o conteúdo, o currículo, o conhecimento que é privilegiado. Ela engloba: rotinas escolares, objetos, ações, produções (artefatos escolares). Um exemplo utilizado é o estudo envolvendo cadernos escolares, viagens de campo, conversas e brincadeiras de corredor, práticas esportivas, rituais de

entrada e saída, uniformes escolares, dentre outros. Todos esses elementos envolvem: socialização, experiência de vida, conhecimento produzido acerca de usos e costumes, produção de subjetividade, formação de agrupamentos de pessoas e hierarquias que constroem. São peças de um quebra-cabeça que configuram a chamada refletida cultura escolar.

Corroborando com as ideias de Viñao Frago (2000), o espaço e o tempo não são estruturas neutras. Eles são concretos, reais e com imensos significados. Espaço e tempo não só conformam clima e cultura, como também educa. O espaço reflete a concepção de ensino, de alunos, de professores, de sociedade. O espaço “fala”, e muito. Na escola, o tempo tem estreita relação como a forma como as disciplinas são distribuídas (por semanas/períodos/quinzenalmente) para que o aluno não fique ocioso. O tempo escolar se mostra o tempo prescrito e uniforme, mas também como construção social, ou seja, um produto cultural. O autor destaca o tempo multifacetado: tempo social, tempo humano, tempo diverso e plural, tempo individual e institucional e tempo aprendido.

Nessa intenção de aproximação com a Pedagogia, Viñao Frago (2008) traz a reflexão da Pedagogia como “projeto global, político, de formação de cidadãos que reivindica meios de ensino para concretizar-se” (p. 34).

Necessário é o entendimento do papel da pedagogia na sociedade e as contribuições da Cultura Material Escolar como campo fértil de vestígios, detalhes, capaz de evidenciar fatos e enredos históricos, interações sociais, comportamentos humanos que nos identificam enquanto sujeito social.

A seguir, a presente pesquisa valer-se-á de um aprofundamento referente às práticas pedagógicas escolares, compondo essa trama reflexiva acerca do fazer pedagógico frente às escolas especializadas.

As práticas pedagógicas já não podem ser generalizadas para qualquer situação. Na diversidade de usuários da escola, na multiplicidade de referências educativas, na perspectiva multicultural, essas práticas precisam dialogar com o diferente, com o único, com o momento, com o novo. (FRANCO, 2012, p. 216)

## 2.2. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O TRABALHO DOCENTE

Segundo Pimenta et.al (2010, apud FRANCO, 2012) no início da década de 80, diversos movimentos sociais dos trabalhadores, sindicatos, organizações em prol da saúde, educação e moradia, também conferências de educação com abrangência nacional, envolvendo temáticas sobre didática e prática de ensino (EnDiPE, dentre outros eventos) tinham algo em comum, buscavam transformação das escolas, dos currículos e das práticas pedagógicas. Nesse ambiente político e social que surge a proposta de Charlot, como sociólogo repensando as práticas pedagógicas escolares por meio das relações com o saber, reorganizando ou, por assim dizer, refletindo sobre “os sentidos que prescrevem os valores a serem vivenciados na escola” (p. 115).

Para Charlot (1986), a Pedagogia Social deve estar ajustada a um projeto de sociedade que se almeja e a um projeto de futuro, pois “a pedagogia é um instrumento político de intervenção social” (p.116). Ressalta ainda uma pedagogia social, ou seja,

[...] uma teoria da educação concebida como fenômeno político, apresenta, portanto, ela própria, uma significação política. Isso, no entanto, não significa que a transformação da sociedade passa prioritariamente pela ação pedagógica. A organização social repousa nas estruturas socioeconômicas e nas relações que engendram e não nas ideias ou na personalidade dos indivíduos. (CHARLOT, 1986, p. 304).

Entretanto a ação pedagógica não é negligenciável, ela está em relação dialética com a luta sociopolítica. Ou seja, os conteúdos trabalhados devem ter a ver com essas relações e se materializam no contexto escolar por meio do Projeto Político Pedagógico das escolas.

Franco (2012), afirma que essa perspectiva entrou em sintonia com ideais de pedagogos brasileiros como Libâneo, Selma Pimenta, Gadotti, dentre outros.

Nesse contexto, Charlot aponta questões que vão na contramão das perguntas educacionais normalmente postas: por que algumas crianças de classes populares têm sucesso nos estudos? O que as mobiliza? São por meio dessas indagações que surge a teoria das Relações com o Saber. Em vez de identificar as causas do fracasso escolar, detectando culpados, o pesquisador procurou saber por que algumas crianças, em uma mesma condição aparente, não fracassam.

Por meio de estudos e análises assegura que “não há fracasso escolar, o que existe são alunos em situação de fracasso escolar” (CHARLOT, 2000, p.119). Essas perguntas inversas, propõe grandes reflexões e mudança na metodologia posta ou seja: se não há fracassos por que as crianças não aprendem?

O aluno precisa ser concebido como ser que tem vida pulsante. É relação com a vida, com o mundo, com as circunstâncias. Esse sujeito possui desejos a ele intrínsecos que podem ser desejos coletivos, ou então, desejos singulares.

Os estudos da relação com o saber visam, segundo Franco (2012, p. 121), “compreender como o sujeito categoriza, organiza e interpreta o seu mundo, ou mais especificamente, como o sujeito dá sentido à sua experiência, sobretudo sua experiência escolar”.

Nessa direção, vale destacar o que Charlot discorre sobre o aprender. Para a teoria das Relações com o saber, aprender abrange além de adquirir um saber, dominar um objeto ou uma atividade, estabelecer formas relacionais/conexões. É por meio do aprender que o homem se faz singular/único e ao mesmo tempo se humaniza por meio da relação com o meio, com o outro a ponto de desenvolver o sentido de pertencimento.

Segundo Franco (2012, p. 123) sobre a prática pedagógica temos a seguinte contribuição:

A prática pedagógica requer que o professor busque a atividade intelectual do aluno e a mobilize pelo desejo, fazendo que o aluno, mobilizado, “entre no jogo” da aprendizagem. Percebe-se que Bernard enfatiza muito a questão da atividade intelectual, e não qualquer atividade do aluno. Temos percebido muitas interpretações ingênuas de docentes que buscam atender à teoria pedagógica solicitando aos alunos fazeres desconectados de sua atividade intelectual.

Essa atividade intelectual requer que o professor medeie para além dos conteúdos estáticos e respostas prontas, mas em primazia, seja um professor dos questionamentos, das perguntas como preconizado por Freire<sup>30</sup>.

Para a mobilização do sujeito, entendida como uma força que emerge do ser de dentro para fora, Charlot trata de uma questão importante, a necessidade do professor construir com o aluno, conhecer suas expectativas e dificuldades

---

<sup>30</sup> Livro Pedagogia da Pergunta.

enquanto aluno, a partir de indagações: Estudou? Sabe o que é necessário estudar? Como estudar (valer-se na hora do estudo de quais estratégias)? Porque se é indispensável a vontade do aluno, também é indispensável o desejo, pois é isso que o mobiliza para um processo de aprendizagem efetivo.

Nesse sentido, temos as contribuições de Bertolin (2017), que em sua pesquisa envolvendo estudantes com deficiência intelectual, implementou uma sequência didática com múltiplas linguagens, e aponta para além de uma atividade intelectual, uma aventura intelectual, porque houve mobilização do público envolvido. A relação estabelecida com o material, com as múltiplas linguagens vivenciadas (imagética, audiovisual, artística, científico escolar, computacional e do desenho), com os espaços explorados, viabilizaram a construção coletiva de saberes, considerando a singularidades dos sujeitos. As várias atividades propostas a partir de objetivos específicos produziram sentido, levando os estudantes a se envolverem na ação, possibilitando, assim, o desejo, elemento determinante para a mobilização.

A seguir, considerando a relevância das práticas pedagógicas no contexto escolar, apresento uma abordagem e reflexão sobre a constituição do currículo escolar e suas interfaces delineando especificidades do mesmo, para sua construção e efetividade no espaço escolar.

### 2.3. AS INTERFACES DO CURRÍCULO ESCOLAR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA – ENTRE POSSIBILIDADES E DESAFIOS

É sabido que mudanças geram resistências. As resistências nos permitem sair da “zona de conforto” ou, melhor dizendo, “zona do que está posto”. No entanto, acaba trazendo com elas tensões, isso não é diferente quando nos reportamos a uma atitude e educação inclusiva.

Com a LDB nº 9.394/96 e a Proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998<sup>31</sup>, o currículo escolar passou a ser percebido como um documento flexível e dinâmico. Inclusive, “favorecendo a autonomia para efetivar adequações a medida que as dificuldades se apresentem, tornando a escola,

---

<sup>31</sup> Enfoque interdisciplinar que prevê ensino significativo, contextualizado e conectado a outros componentes curriculares.

seus objetivos e conteúdos mais compatíveis com a necessidades dos alunos (MINETTO, 2008, p.23).

Embora tenhamos avanços nessa temática curricular, numa perspectiva inclusiva, a própria LDB traz alguns entraves a serem superados. Segundo Mazzotta (2003, apud MINETTO, 2008) ela oscila entre adoção dos modelos médicos e social, na declaração de princípios e nos programas e propostas de ação. Também o emprego da nomenclatura educando com necessidades educacionais especiais, localiza no aluno a necessidade específica, e não deixa claro o que cabe à escola. Mazzotta ainda aponta uma certa confusão conceitual entre integração e inclusão. Até mesmo conceitos como Educação Especial e Educação Inclusiva não são clarificados.

Referente ao currículo e compromisso com a diversidade partimos do conceito de Coll (2000, apud Minetto, 2008) que comunica alguns propósitos inerentes a ele: atividades educativas escolares, define nossas intenções, e guia as ações pedagógicas. É ele que viabiliza informações sobre o que ensinar, quando e como ensinar e importante também o que, como e quando avaliar.

Elaborar um currículo é também planejar o que será abordado pelo professor e quais os acessos serão possibilitados ao aluno partindo do seu entorno.

[...] falar em diversidade e pluralidade a partir de uma visão holística inclui o professor, o aluno, sua família, a comunidade, o ambiente e todo o contexto. Implica refletir sobre concepções, valores, identidades, histórias, capacidades e habilidades individuais. (MINETTO, 2008, p. 30-31).

Importante clarificar que autora supracitada pesquisa e traz contribuições acerca do currículo escolar voltado ao ensino regular. Entretanto, considerando a existência das escolas especiais, faz-se necessário utilizarmos bases concretas de pesquisa, que auxiliem na maximização pedagógica desses espaços escolares, viabilizando o acesso a conhecimentos que impulsionem o processo de aprendizagem dos estudantes, a fim de oportunizar a eles uma escola que instigue a aventura intelectual, considerando as especificidades e potencialidades dos sujeitos.

Segundo Minetto (2008), uma escola consegue organizar um currículo inclusivo quando: a) reconhece as relações humanas como multifacetadas; b)

consegue ter consciência da sua amplitude, bem como sabe os limites de seus objetivos e ações; c) concebe o espaço escolar como um espaço também relacional; d) contribui por meio dos seus encaminhamentos metodológicos para a formação da identidade social e individual dos sujeitos. Ou seja, o currículo, pensado dessa maneira, deve nascer a partir de uma relação dialética “professor - aluno, escola – comunidade, e ensino – aprendizagem” (p.33).

Nesse sentido, o que está em jogo, referente às escolas especiais não é uma mudança teórica balizadora de Currículo, e sim como esse se prescreve e se evidencia na prática, quais suas interfaces, a que se propõe no momento, e quais as possibilidades de redirecionamento para uma prática pedagógica mais efetiva (se assim for necessário).

Ao refletirmos sobre as interfaces do currículo escolar na perspectiva inclusiva precisamos considerar os professores e sua relação com o fazer pedagógico.

Esse fazer pedagógico pressupõe a prática pedagógica norteadora da prática docente. Esta, está atrelada à qualidade da formação inicial e continuada dos professores, à preparação em estágios de campo que os aproximem da realidade da educação especial, ao aprofundamento técnico para que façam valer em suas práticas propostas de ensino e atividades que viabilizem uma aprendizagem significativa, contextualizada e que valorize a identidade e história do aluno. Mas também às condições materiais da escola e do sistema de ensino, à carreira, às possibilidades de construção coletiva e democrática da intencionalidade da unidade educativa, ou seja, além de elementos simbólicos está atrelada a cultura material escolar.

Referente a Política de Educação Inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil, Mendes (2019) assevera em seus estudos sobre a temática que tem havido pouca controvérsia quando se fala de inclusão escolar no caso dos alunos com dificuldades leves, que compõem cerca de 75% dos alunos do Público-alvo da Educação Especial/PAEE, estes demandando uma escolarização apoiada e uma escola de boa qualidade. Entretanto, o consenso diminui quando se trata dos cerca 25% de alunos referidos, que exigem especificidades de ensino que não são necessariamente compatíveis com a escolarização em classe comum. Esse grupo necessita de diferentes práticas

pedagógicas, considerando alunos com deficiências auditivas, visuais, intelectuais (de nível moderado) e distúrbios acentuados e complexos de linguagem.

O estudo aponta que esse tipo de programa requer competências altamente especializadas do professor e um tipo de organização escolar ainda indefinida: “As necessidades educacionais destes alunos são diferenciadas e eles precisam de acesso ao currículo de base comum, mas também de um conteúdo curricular diferenciado, nem sempre totalmente compatível com o previsto para a classe comum” (MENDES, 2019, p, 17). Dentro dessa porcentagem de 25%, também se encontram os alunos que apresentam dificuldades acentuadas em vários domínios, nos quais, tanto a organização escolar quanto o conhecimento sobre ensino que se têm sobre eles são ainda muito limitados. Eles, necessitam de um trabalho conjunto, multiprofissional da saúde, escola, assistência social, reabilitação e família. Por vezes, requer uma substituição do currículo escolar vigente, para um que atenda às suas especificidades educacionais.

Como preconizado por Minetto (2008), ao pensarmos em flexibilização ou adequações curriculares, não podemos pensar em uma receita, pois os sujeitos aprendem em tempos e formas diferentes e, por vezes, necessitam de diferentes tipos de mediações.

Pensar na escola, como um ambiente educativo, requer pensar em seus atores: educandos, professores, familiares, equipe gestora, colaboradores de serviços complementares. Todos esses atores devem de forma direta ou indireta estarem envolvidos com o processo educativo.

Nesse contexto, temos como documento norteador das práticas pedagógicas, por assim dizer, a identidade da escola, registrada/documentada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, nele estão explicitados princípios educacionais, sociais, econômicos, legais e temas transversos referente às demandas da comunidade local.

O PPP é:

[...] uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. (VEIGA, 2003, p. 13.

Referente ao currículo como norteador da organização do PPP nas escolas temos a seguinte contribuição:

O currículo norteia a organização do PPP da escola. Usamos a palavra norteia, pois hoje o currículo é democrático, possibilitando que a comunidade escolar tenha certa autonomia para flexibilizar a definir prioridades, favorecendo assim a inclusão. Na verdade, as dificuldades podem começar aí, pois tanto o currículo fechado como o aberto terão vantagens e desvantagens. Os professores, em sua maioria, foram capacitados para atuar em currículo fechado, e agora estão diante da possibilidade de flexibilização. (MINETTO, 2008, p. 57).

Para a autora, o currículo fechado admite certa comodidade para o professor delimitando bem as programações, as normas e oferece uniformidade e coesão ao que é ensinado e avaliado e ainda considera as especificidades dos sujeitos. Já o currículo aberto se adequa às especificidades e particularidades dos alunos. O desafio aqui, a partir de um currículo homogeneizado é considerar as diversidades frente às aprendizagens escolares e necessidades educacionais eminentes, a fim de trabalhar com o potencial do sujeito. Exige também uma formação continuada do professor para atender às demandas trazidas pelos alunos, tanto na dimensão cognitiva, motora, social e afetiva (MINETTO, 2008).

Em outros termos, o currículo escolar necessita ser concebido de forma integrada, um documento multifacetado, que tem como principal objetivo servir o estudante, no sentido de mobilizá-lo de forma efetiva para a aventura intelectual. Nesse sentido, seguimos nossa reflexão, aproximando a prática pedagógica, a prática docente e a efetivação do currículo ao contexto das escolas especializadas.

#### 2.4. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NAS ESCOLAS ESPECIALIZADAS

Ficaria uma lacuna ao falarmos da prática pedagógica nas escolas especiais e não mencionarmos a didática, uma vez que essa tem como dimensão norteadora a produção de aprendizagem nos alunos, “mediante processo de ensino previamente planejados” (FRANCO, 2012, p. 148).

Quando falo de Didática, sou conduzida a focar no ensino escolar. O ensino instigado na escola e que, portanto, solicita planejamento. No

entanto, cada vez mais, sabe a Didática que, ao planejar o ensino, é esperada determinada aprendizagem. Ou seja, planeja-se o ensino na intencionalidade da aprendizagem futura do aluno. O grande desafio da Didática tem sido a impossibilidade de controle ou previsão da qualidade e da especificidade das aprendizagens que decorrem de determinadas situações de ensino. Já dizia Sócrates: o ensino é sempre mais que ensino. (FRANCO, 2012, p. 149).

À Didática cabe planejar e organizar as dinâmicas dos processos de aprendizagem. Dentro do campo do processo de ensino-aprendizagem, temos múltiplos ensinamentos, mas por vezes, não é possível mensurar as aprendizagens escolares que ocorrem, porque cada intervenção, cada mediação, cada tema, afeta os sujeitos de formas diferentes, e aí está o cerne da Didática tornar o ensino escolar atraente significativo e desejável. “Caberá à Didática saber recolher, como ingredientes do ensino, essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se considera necessário para o momento pedagógico do aluno” (FRANCO, 2012, p. 151).

Essa situação supracitada, fica evidente no contexto das escolas especializadas, pois os alunos demonstram claramente: formas e tempos diferenciados de aprendizagem; a necessidade de repetição de conteúdos por meio de estratégias diferenciadas; como se beneficiam com a utilização de múltiplas linguagens na abordagem de conteúdos escolares; a importância do uso do material concreto para formulação de conceitos; a apropriação do abstrato em seu processo de aprendizagem; a importância do investimento no desenvolvimento motor/cognitivo e afetivo do sujeito, entendendo que a aprendizagem parte pelo corpo, e um corpo integrado, conexo.

Referentes às Práticas Pedagógicas é importante distingui-las das práticas docentes. As práticas pedagógicas se referem as práticas sociais que tem por finalidade concretizar os processos pedagógicos e fundamentar as práticas docentes; as práticas docentes se referem àquelas práticas que ocorrem para efetivação dos processos de ensino aprendizagem (FRANCO, 2012).

Ao trabalhar com conteúdos específicos com a criança/adolescente precisamos considerar a confluência de muitos fatores, conforme explicita Franco (2012, p.155) “Como trabalhar com a criança que caminha em um ritmo diferenciado? Como produzir processos de inclusão em sala de aula?”.

Acrescento, como ainda, desenvolver habilidades que lhe são desafiadoras? Como promover a aventura intelectual, em que a escola passe a ser desejada?

As práticas pedagógicas coadunam com os princípios, valores, visões de mundo e com o ensino institucional, carrega em si a essência da escola. Nessa perspectiva, deve ser circunscrita de maneira colaborativa, envolvendo os atores do ensino para a construção de propostas pedagógicas que atinjam seus reais objetivos. “Decisões, princípios, ideologias, estratégias... Tratam-se de ingredientes estruturantes das práticas pedagógicas. Assim afirmo: tais práticas só podem ser percebidas na totalidade” (FRANCO, 2012, p. 156).

Ainda, de acordo com as contribuições de Franco (2012), explico algumas características necessárias à prática pedagógica escolar: para além do trabalho construído coletivamente e de forma colaborativa, é necessário, intencionalidade no processo de ensino; diálogo entre os atores que compõem esse processo (gestão escolar, professores, alunos, comunidade escolar e equipe de apoio escolar). As práticas pedagógicas:

[...] a) adentram na cultura escolar, expandem-se na cultura social e modificam-na; b) pressupõe um coletivo composto de adesão/negociação ou imposição; c) expressam interesses explícitos ou disfarçados; d) demonstram a qualidade dos processos educativos de uma sociedade, marcando uma intervenção nos processos educacionais mais espontaneístas; e) condicionam e instituem as práticas docentes. Pode-se dizer que as práticas docentes não se transformam de dentro das salas para fora, mas ao contrário [...]. (FRANCO, 2012, p.159)

As práticas pedagógicas manifestam o Projeto Político Pedagógico da escola, se ele está sendo efetivo ou não, se está suprimindo as demandas da comunidade ou não, se está proporcionando aprendizagem escolar ou não. Ela também influencia a prática docente intencional, além de ter caráter coletivo demandando trabalho conjunto e colaborativo da equipe escolar. Com isso, podemos entender que a prática pedagógica é norteadora da prática docente. Elas agem conectadas, articulando e trazendo sentido ao processo das aprendizagens escolares. Ou seja, as “práticas pedagógicas são práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social” (FRANCO, 2012, p. 162).

Nessa perspectiva, acredito que é por meio do fundamento pedagógico que une TEORIA – TÉCNICA e REFLEXÃO, que se torna possível uma aproximação do que é educativo e pedagógico. “Temos visto escolas mortas, sem alma, atividades sem sentido e sem criatividade” (FRANCO, 2012, p. 166).

Ora, o professor tem um papel intransferível de planejar a sua prática, aplicá-la, analisá-la, refleti-la e a partir disso, aprimorá-la. O professor precisa sentir-se apto. Essa “aptidão” é reflexo de estudo, pesquisa, que se estende para a sua formação continuada ao longo da sua trajetória profissional.

Ao construir sua prática docente o professor deve dialogar com o que faz, por que faz e como faz, ou como deve fazer. Na sua prática essa ação reflexiva deve ser inerente a ele: olhar, avaliar e refazer, e quando for necessário desconstruir, buscando novas possibilidades de intervenção (FRANCO, 2012).

Referente ao público com deficiência intelectual, Bertolin (2017, p. 199) traz a seguinte contribuição referente à prática docente:

O alerta inerente ao professor nesse contexto é cuidar para não se transformar numa espécie de ludibriador da realidade, forçando a contextualização dos conteúdos, ou, em contrapartida, permitindo que o imprevisto e a falta de intencionalidade conduzam o trabalho educativo. O imprevisto é importante dentro de uma ação diretiva, consistente, substancial, previamente planejada.

Ainda, de acordo com Bertolin (2017) e tendo como base os estudos de Charlot sobre as relações com o saber, a escola precisa ser um espaço de aventura intelectual, considerando: a dimensão social (cultura, sociedade, processo de humanização e interpessoalidade); a dimensão identitária (considerando as experiências cotidianas, as demarcações da história do sujeito, organização do seu contexto social e socialização com seus pares); a dimensão epistêmica (contato do sujeito com objetos, pessoas e lugares, organizações dos saberes vivenciados, mobilização, considerar as diversidades dos sujeitos).

Coadunando com os estudos de Vygotski sobre o processo de ensino-aprendizagem, a escola precisa ser um lugar de transmissão de conhecimentos sistematizados, considerando a dimensão histórico do sujeito (seu processo de humanização, as interações sociais como estruturantes para esse processo, o

desenvolvimento de processos psíquicos superiores, o potencial do sujeito e a importância da aprendizagem para o desenvolvimento do sujeito).

O foco da pesquisa tem sua delimitação no currículo das escolas especializadas, a partir dos dizeres sobre a prática pedagógica que se evidencia mediante a prática docente. Entretanto, certamente essa temática, perpassa por outras interfaces do contexto educacional que precisam ser mencionadas, ainda mais se tratando das escolas especializadas: a) a importância da gestão escolar estabelecer parceria de ações com familiares e/ou responsáveis; b) valorizar a história dos alunos, bem como considerar peculiaridades e funcionamento da dinâmica familiar, inserindo-os no processo ensino aprendizagem dos filhos; c) organizar os conteúdos de acordo com as reais possibilidades dos estudantes, estimulando-os por diferentes canais de aprendizagem; d) utilizar um instrumento avaliativo que valorize o processo de aprendizagem, seus avanços e oportunize o trabalho com múltiplas linguagens; e) o professor ter clareza na sua prática docente, quais os conteúdos, objetivos, metodologia e avaliação irá utilizar para a abordagem pretendida; f) “flexibilizar sempre que necessário o currículo vigente, considerando aspectos organizacionais” (MINETTO, 2008, p. 101), temporais e atitudinais; e g) “organizar os profissionais envolvidos” (MINETTO, 2008, p. 104) no atendimento dos estudantes, para que trabalhem de forma integrada e colaborativa, formando uma rede de apoio integrada e fortalecida.

Mediante essa perspectiva de análise de se pensar o currículo das escolas especiais, a partir dos dizeres sobre as práticas dos professores e suas percepções, a seguir apresento os documentos norteadores e a forma metodológica que dará corpo e funcionamento para a pesquisa correspondente.

### 3. DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS E ANALÍTICOS

#### 3.1. A PESQUISA E SUA METODOLOGIA

A pesquisa tem enfoque na abordagem de natureza qualitativa, a qual segundo Oliveira (2014, p. 37), é “um processo de reflexão e análise da realidade por meio da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo”, considerando dois aspectos fundantes: o contexto histórico e sua estruturação.

Oliveira (2014) sugere que a pesquisa se valha de mais de um método<sup>32</sup> e técnica com a intenção de ensinar, analisar e conhecer a realidade. Entendendo que o método é o caminho pelo qual se procura chegar a algo, segundo Chauí (1994, apud OLIVEIRA, 2014).

O método pressupõe um planejamento, com a utilização de instrumentos adequados (as técnicas) para consecução dos objetivos pretendidos. O método utilizado tem como base a dialética, anunciada por Engels e Marx, considerando o contexto histórico social dos sujeitos, ou troca por (Teoria Histórico-cultural do sujeito, desenvolvida por Vygotski (2012) “o estudo da realidade em seu movimento, analisando as partes em constante relação com a totalidade” (OLIVEIRA, 2014, p. 53). Considera ainda, a conexão dos saberes e fenômenos, bem como as possíveis contradições por elas emanada.

Nesse sentido, a pesquisa se valerá do tipo documental e da pesquisa exploratória a partir do levantamento bibliográfico, análise documental, entrevista com professores sobre a prática pedagógica cotidiana e a busca pela compreensão das realidades deflagradas (OLIVEIRA, 2014).

Para além da análise documental, esta pesquisa se propõe a utilizar como instrumento também as entrevistas<sup>33</sup>, pois, segundo Oliveira (2014), elas permitem ao pesquisador e entrevistado, o detalhamento sobre o assunto investigado. Nessa perspectiva, cabe ao pesquisador considerar as respostas na sua integralidade, gravando-as e jamais agir de forma tendenciosa. “Os referenciais das entrevistas, além de estarem ajustados aos objetivos e hipótese

---

<sup>32</sup> Entendido como um conjunto de operações sistematizadas e racionalmente encadeadas Maren (1995, apud, OLIVEIRA, 2014, p. 43).

<sup>33</sup> Na aplicação da mesma lê-se conversa pedagógica que foi sugestionada pela equipe diretiva da Escola B, tornando a participação uma partilha, leve e sem melindres.

(s), devem ser adequados às especificidades de cada grupo para que se escolha o máximo de informações que permitam uma análise mais completa possível” (p. 86).

A produção dos dados da pesquisa se deu por meio de análise do currículo utilizado nas três escolas especiais, do município de Curitiba, deflagrado junto a escrita dos seus respectivos Projetos Políticos Pedagógicos. Em vez da análise do currículo, junto as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2006) que abrangem todas as escolas regulares do Ensino Fundamental, optou-se por analisar os Projetos Políticos Pedagógicos de cada escola especial do respectivo município, que como dito foram reformulados em 2017, uma vez que neles têm-se expresso as diretrizes curriculares, contendo ainda as especificidades do contexto das escolas especiais. Mediante entrevistas com professores atuantes nessas três escolas, buscou-se identificar os elementos que dão substância à prática pedagógica nesses espaços educacionais e de que forma viabilizam aventuras intelectuais no cotidiano dos estudantes.

A partir dessas abordagens foram categorizados elementos fundantes das práticas, dos professores entrevistados, articulando-os as relações do saber preconizadas por Charlot e as concepções vygotskianas, como referência para a construção de possibilidades metodológicas, adequadas à educação especial, bem como a proposição de elementos pedagógicos que favoreçam a aventura intelectual no cotidiano das escolas especiais, com foco nas potencialidades do sujeito e na mediação do professor, destacando com isso práticas pedagógicas que apontem elementos necessários para aprimoramento do currículo escolar, expressos a partir do Projeto Político Pedagógico, nesse contexto. Os resultados estarão pautados na interpretação dessas materialidades deflagradas nos dizeres documentais, em aportes deflagrados no levantamento sistemático de pesquisas na área e mediante as entrevistas.

### 3.2. O CONTEXTO DA PESQUISA

A primeira Escola Especial municipal de Curitiba foi inaugurada em 1985, chamada de Ali Bark, com o intuito, na época de atender estudantes da

Educação Especial com necessidades acentuadas, precisando de apoio pedagógico adicional, materiais específicos e programas diferenciados.<sup>34</sup>

A Secretaria Municipal de Educação de Curitiba mantém atualmente três Escolas Especiais que, a partir de 2014, tiveram sua proposta de ensino especial reformulada em consonância com a proposta da Educação Básica; aprovada no início de dezembro de 2015 pelo Conselho Municipal de Educação. Proposta, cujo enfoque pedagógico, sugere a aplicação de metodologias que sejam capazes de proporcionar o avanço nas aprendizagens destes estudantes, considerando formas e tempos diferenciados de aprendizagem.

Essa pesquisa é parte do Projeto “Prática pedagógica e currículo das Escolas Especiais” aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Paraná, nº do parecer 5.866.498 na data de 27 de janeiro de 2023. A direção das escolas participantes, assinaram declaração de concordância de coparticipação. Também, anterior ao início da pesquisa, participantes envolvidos assinaram os termos de consentimento livre e esclarecido que garante que a identidade dos participantes seja preservada e mantida em confidencialidade.

A presente pesquisa investiga a relação entre o currículo<sup>35</sup> praticado nas Escolas Especiais e os dizeres dos professores participantes sobre a prática pedagógica vigente, frente às demandas inerentes à Educação Especial, buscando as interfaces que emergem dessa relação e as possibilidades de sistematizar as aventuras intelectuais nesses contextos escolares.

### 3.2.1. Os participantes envolvidos

Os participantes da pesquisa foram seis professores que atuam nas três escolas especiais do município de Curitiba; dois de cada escola. As Escolas serão mencionadas da seguinte forma para melhor organização dos dados: (Escola A); (Escola B); e (Escola C). As escolas foram contatadas por e-mail e

---

<sup>34</sup> Dados encontrados no endereço <https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/escola-de-educacao-especial-alibark-faz-25-anos-neste-sabado/20410>, acessado em 07 de jan. de 2024. Anterior a essa data foi acessado os PPPs das escolas, e posteriormente enviado e-mail para o arquivo central da prefeitura (gestadoc), solicitando informações acerca da implantação das escolas especiais de Curitiba, no entanto, em nenhuma das possibilidades foram encontradas informações a respeito.

<sup>35</sup> Expresso no Projeto Político Pedagógico das Escolas Especiais.

telefone, e marcado encontro presencialmente com diretoras delas. Na ocasião, assinaram autorização de pesquisa, foi explicada, de forma detalhada a pesquisa para equipe diretiva, bem como os passos para chegarmos à entrevista com os professores nas respectivas instituições. Foi sugerido pela diretora da Escola B, que em vez de entrevista, utilizasse o termo conversa pedagógica, para colocar ao processo de pesquisa de campo uma essência de partilha, leveza, a fim de que os professores ficassem à vontade para participar desse momento; sugestão acatada.

### 3.2.2. Os documentos acessados e analisados

Como mencionado anteriormente as Escolas Especiais tiveram sua proposta de ensino reformulada em consonância com a proposta da Educação Básica; aprovada no início de dezembro de 2015 pelo Conselho Municipal de Educação. Essa proposta se baseou nas Diretrizes para a Educação Municipal de Curitiba, vigente desde o ano de 2006. Entretanto, ao contatar as Escolas Especiais, a equipe diretiva, em primeira conversa, informou que devido a necessidade de implementação do documento norteador vigente, ou seja, a Base Nacional Comum Curricular de 2017, a Secretaria Municipal de Curitiba, por meio de estudos e discussões com diferentes segmentos dos profissionais da educação está em processo de discussão e readequação do currículo do ensino fundamental desde o ano de 2021, com previsão de documento editado e lançado no ano vigente de 2023. Ou seja, o Projeto Político Pedagógico das Escolas Especiais, também está em processo de discussão e readequação. Entretanto, oficialmente, para a pesquisa foram disponibilizados para análise, os Projetos Políticos Pedagógicos das respectivas escolas participantes, construídos e validados no ano de 2017<sup>36</sup>. Paralelo a esse documento, também, foi acessado o documento publicado em 2021, intitulado, Diretrizes da Inclusão e da Educação Especial de Curitiba: Diálogos com a BNCC, que orienta a organização, intenções e práticas pedagógicas das Escolas Especiais que reflete o trabalho referendado em 2015.

---

<sup>36</sup> Está em processo de revisão, segundo as escolas pesquisadas.

### 3.2.3. A escolha dos participantes da entrevista

Após autorização de pesquisa junto as Escolas Especiais e junto ao Comitê de Ética em Pesquisa, foi encaminhado às escolas, em abril de 2023, para que equipe diretiva compartilhasse com o grupo de whatsapp da equipe escolar, um link do google forms, para preenchimento dos seguintes dados: título - Levantamento de profissionais para conversa pedagógica sobre a atuação em Escolas Especiais. Questionário a ser respondido com nome completo; Escola Especial que trabalha; tempo de atuação em escola especial como docente; formação profissional considerando graduação e pós-graduação; função atual como docente em EE (regente de turma, corregente, professor de área Educação Física/Ensino Religioso/Arte, e outros); posicionamento do respectivo docente, se concorda ou não, em participar de uma conversa pedagógica sobre sua atuação na escola especial com duração aproximada de 60 a 90 minutos; e-mail e telefone para contato; e ações pedagógicas que considera marcantes em sua prática docente na EE de forma breve.

Referente ao formulário encaminhado via google forms, às três escolas, para identificação dos participantes da pesquisa, em potencial, teve os seguintes resultados preliminares das três escolas: treze profissionais preencheram os formulários, totalizando 46,2% da Escola A, 38,5% da Escola B e 15,4% da Escola C. Sobre o tempo que esses profissionais atuam em EE de 2 a 5 anos 15,4%, de 6 a 10 anos 23,1%, de 11 a 15 anos 15,4% e mais de 16 anos de atuação 46,2%. Referente as formações perpassam em comum o curso de Pedagogia e Especialização em Educação Especial. Sobre a atuação nas escolas se tem regentes, corregente, professores de Ensino Religioso, Educação Física, Arte, professora do Espaço Maker e uma vice-diretora. Dos treze participantes que preencheram o formulário inicial 23,1%, ao final não concordam em participar da pesquisa e 76,9% disseram que concordavam em participar da conversa pedagógica. De forma geral, os treze profissionais, trouxeram como ações pedagógicas que consideram marcantes nos espaços das escolas especiais: participação no Projeto LEIA, vivência com Esportes

Radicais (desafios) e Ginástica Circense, aprendizagens significativas ao cotidiano do estudante, utilização da tecnologia e recursos diversos para dinamizar minhas aulas, parceria de trabalho com outras turmas e/ou professores, prática de desafios corporais com objetivos funcionais visando dar autonomia nas tarefas do dia a dia, aliada ao respeito pelas possibilidades motoras de cada um, sempre contribuiu para que os estudantes demonstrassem confiança e melhora na auto estima, observadas durante a prática docente, adequação metodologia individual, projeto desenvolvido com estudantes com deficiência visual, trabalho por projetos, e ações de incentivo à adequação de comportamento, desenvolvimento da autonomia, afetividade e iniciativa.

A princípio foram cinco profissionais que concordaram em participar da pesquisa na Escola A (sendo um deles pedagogo), dois profissionais na Escola B e três profissionais na Escola C (sendo um deles a vice-diretora). A partir desse questionário inicial, foi acordado com a equipe diretiva das escolas que participaria da conversa pedagógica dois professores atuantes na docência de cada escola. Conversamos com a Escola A, uma vez que tínhamos quatro profissionais possíveis de participarem da conversa pedagógica. Após verificar a disponibilidade de horário para entrevista, selecionamos dois. A Escola B e C, não precisou selecionar, uma vez que houve a disponibilidade de dois docentes de cada escola.

No intuito de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, optou-se em nomeá-los hipoteticamente utilizando as seguintes nomenclaturas: participante 1 (P1) e participante 2 (P2) para os professores da Escola A, participante 3(P3) e participante 4(P4) para os professores da Escola B e participante 5(P5) e participante 6(P6) para os professores da Escola C. Os mesmos, puderam optar em participar da conversa pedagógica com agendamento prévio presencial em suas unidades escolares, ou então, fora do turno de trabalho, via plataforma teams. Foi acordado previamente com os participantes que independente da modalidade do encontro, a conversa pedagógica seria gravada, para que, posteriormente na produção de dados da pesquisa, o construto fosse fidedigno ao relatado pelos participantes.

Segue quadro abaixo sobre a formação e atuação dos professores participantes envolvidos:

QUADRO 7: INFORMAÇÕES SOBRE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

<b>ESCOLA/ PARTICIPANTE</b>	<b>TEMPO DE ATUAÇÃO EM ESCOLA ESPECIAL</b>	<b>FORMAÇÃO PROFISSIONAL INFORMADA</b>	<b>FUNÇÃO ATUAL NA ESCOLA ESPECIAL</b>
A/P1	11 a 15 anos	Graduação em Psicologia e Especialização em Educação Especial	Professora Corregente
A/P2	Mais de 16 anos	Graduação em Educação Física e Especialização em Educação Especial	Professora de Educação Física
B/P3	Mais de 16 anos	Especialização em Educação Especial	Professora Espaço Maker
B/P4	2 a 5 anos	Graduação em pedagogia e especialista em Educação Especial com ênfase na inclusão, Psicopedagogia, Psicomotricidade, TEA e Ensino Estruturado, Neurociência e Educação.	Professora Regente
C/P5	Mais de 16 anos	Mestrado em Educação	Professora Regente
C/P6	Mais de 16 anos	Especialização em Educação Especial	Professora Regente

Fonte: Autora (2023)<sup>37</sup>

#### 3.2.4. Aplicação das entrevistas com os professores participantes

As entrevistas com as professoras participantes foram semiestruturadas, três participantes entrevistadas optaram pela plataforma teams e outras três participantes entrevistadas optaram, presencialmente, nas escolas<sup>38</sup>. As questões foram formuladas conforme ressaltado por Oliveira (2014) e ajustadas

<sup>37</sup> Obs: Essas informações foram extraídas do formulário do google forms, referente ao questionário inicial e prévio para a escolha dos participantes da pesquisa junto as escolas especiais, na ocasião, sem detalhamento pontual.

<sup>38</sup> Foi dada essa opção para que pesquisadora e participantes, conseguissem alinhar agendas e viabilizar a aplicação das entrevistas presencialmente ou online, por vídeo, com o intuito de manter a proximidade com as participantes.

aos objetivos da pesquisa e adequadas ao grupo de professoras participantes que atuam em Escola Especiais do município de Curitiba. As questões para o roteiro de entrevista semiestruturado abrangeram perguntas que possibilitassem compreender suas atuações profissionais, percepções da escola especializada e suas interfaces mediante quesitos estruturais, procedimentais/práticas pedagógicas, atitudinais e conceituais.

A seguir quadro demonstrativo do roteiro de perguntas semiestruturadas, que foram utilizadas ao longo das entrevistas/conversas pedagógicas:

#### QUADRO 8: ROTEIRO DE PERGUNTAS SEMIESTRUTURADAS

Apresentação solicitando os seguintes dados: data de efetivação da entrevista; duração; professor (a)/área de atuação na escola; tempo de atuação em Escola Especial; nome/iniciais respeitando que a identidade dos participantes seja preservada e mantida a sua confidencialidade; e atualmente escola especial de atuação.
1. O que te motiva a atuar como docente na Escola Especial?
2. Conte sobre a rotina de trabalho com os estudantes.
3. Fale um pouco sobre elementos importantes na prática pedagógica cotidiana, que são pré requisitos para que as crianças/adolescentes tenham uma possibilidade de aprendizagem adequada na sua opinião?
4. Ao pensar sobre práticas pedagógicas marcantes, quais são as práticas que vem em sua memória? Detalhe e Justifique.
5. Por que você acredita que foram práticas pedagógicas relevantes?
6. Na sua opinião quais elementos que devem estar presentes na prática pedagógica do professor para que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivo nas escolas especiais?
7. Quais os materiais que você utiliza em sua prática docente como suporte para maximizar o processo ensino-aprendizagem, ou seja, torná-lo mais efetivo?
8. Quais são os documentos de base para a sua ação pedagógica? Existem sugestões que você daria para compor o currículo posto junto ao trabalho de estudantes com deficiência intelectual. Quais?
9. O que você mais gostaria de dizer sobre esses espaços educacionais, de forma a contribuir com o cotidiano escolar dos professores e dos alunos que neles atuam?
10. Cite elementos importantes que considera na prática pedagógica do professor que atua em Escolas Especiais:

Fonte: Autora (2023)

As entrevistas tiveram duração aproximada de 60 a 90 minutos, e foram transcritas integralmente para posterior organização da produção de dados,

como orientado por Bardin (2011). Contou ainda com a espontaneidade dos entrevistados, os quais souberam, antecipadamente de forma geral, a temática e objetivos da respectiva entrevista, entendendo que “cada pessoa serve-se dos próprios meios de expressão para descrever acontecimentos, práticas, crenças, episódios passados, juízos” (p. 94).

Certamente, um dos desafios da pesquisa é considerar a singularidade dos entrevistados, transpondo suas impressões para algo que alcance e contribuição social (MICHELAT, 1975 apud BARDIN, 2011). A referida análise considera dois níveis: a decifração estrutural (centrada em cada entrevista considerando o mundo subjetivo do outro) e a transversalidade temática (aquilo que perpassa por todos os entrevistados).

### 3.2.5. As gravações das entrevistas

As entrevistas foram, gravadas e transcritas integralmente, conforme orientado por Bardin (2011). Foram selecionados momentos específicos que convergem com o objetivo da pesquisa. As gravações foram igualmente autorizadas pelos participantes, sendo três gravadas via Plataforma Teams e as outras três gravadas pelo gravador do celular.

O tratamento de dados está pautado na Análise de Conteúdo, elaborado por Laurence Bardin, professora da Universidade de Paris V, considerando que:

[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

A pesquisa prima pelo enfoque qualitativo, considerando o fenômeno das práticas pedagógicas anunciadas nos documentos pesquisados e nos dizeres dos professores participantes que atuam nas escolas especiais, trazendo assim, uma clarificação das interfaces do trabalho pedagógico desenvolvido nessas escolas.

### 3.3. PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS

Entendendo que a produção e interpretação de dados é uma das etapas fundantes de uma pesquisa, como mencionado anteriormente, a pesquisa está pautada na Análise de Conteúdo (AC), proposta por Bardin (2011). A Análise de Conteúdo tem sua origem nos Estados Unidos (EUA) no início do século XX e se divide em história e teorias, práticas, métodos e técnicas. Pode ser considerada uma metodologia que se configura em instrumentos de análise das comunicações. Ela entrelaça aspectos qualitativos e quantitativos da pesquisa, não segue um padrão doutrinário e normativo, mas alinha-se a uma perspectiva crítica, por meio de descrição e interpretação de dados, representações, mecanismos de influência, evoluções individuais e sociais (BARDIN, 2011).

O enfoque está nos conteúdos comunicados e seus continentes, permeando os polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Cabe ao analista, no caso, pesquisador, buscar o rigor científico e considerar os objetivos da pesquisa.

O tratamento dos dados desta pesquisa busca analisar os conteúdos deflagrados nos dizeres dos professores com o proposto nos documentos norteadores. A partir daí procura traçar alguns apontamentos para o currículo das escolas especiais, no intuito da promoção da aventura intelectual dos estudantes.

Tanto as documentações quanto as entrevistas passarão pelas seguintes fases do tratamento de dados:

- a) descrição: características do texto, e pontos mais importantes que convergem com o objetivo da pesquisa;
- b) inferências: deduzir e hipotetizar, de maneira lógica, os enunciados em destaques;
- c) interpretação: por meio das categorizações, interpretar/decifrar dados que apontem para o aprimoramento do currículo nas escolas especializadas.

Nesse sentido, Bardin (2011), considera dois planos: o horizontal que envolve as condições de produção do texto que determinam as suas características e o plano vertical que busca a interconexão das variáveis

inferidas. A Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2011, p. 48-49), “pode utilizar uma ou várias operações, em complementaridade, de modo a enriquecer os resultados, ou aumentar a sua validade, aspirando assim a interpretação final fundamentada”. Para tanto, utiliza a semiótica e a linguística para identificar a forma pulsante de como práticas, dizeres e trajetórias tem a contribuir com a prática docente junto as escolas especiais.

Por meio da Análise de Conteúdos (AC) pretende-se “ir além dos significados imediatos” (BARDIN, 2011, p. 34), ou seja, ir além das primeiras impressões, baseando-se em dois polos: o desejo do rigor e a necessidade de descoberta. “Tudo que é dito ou escrito, é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo” (HENRY e MASCOVICI, 1968 *apud* BARDIN, 2011, p. 38).

A AC procura compreender e conhecer o que está nas entrelinhas, ou melhor dizendo por trás das palavras. O enfoque está no significado (na semântica) do que se fala e seus desdobramentos. Neste estudo me valho da análise de documentos e de entrevistas para a produção de dados. Na sequência por meio da técnica de categorização, buscarei interpretar os dados de forma contextualizada, em um movimento de vaivém “entre a teoria e a técnica, hipóteses, interpretações e métodos de análise” (BARDIN, 2011, p. 80).

Os passos da análise serão os seguintes:

- a) pré-análise: escolha dos documentos demarcando o universo da pesquisa; b) formulação de hipóteses, finalidade geral/objetivos e elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final;
- c) tratamentos dos resultados, inferência e a interpretação: tratados de forma a serem significativos e válidos, por meio de quadros de resultados.

#### **4. EM ANÁLISE O CURRÍCULO E OS DIZERES DOCENTES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Esse capítulo apresenta os resultados e discussões da pesquisa. A análise percorrerá documentos norteadores e a seguir os dizeres dos professores participantes.

##### **4.1. AS DIRETRIZES QUE REGEM A EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE CURITIBA**

As Diretrizes que regem a Educação Municipal de Curitiba se configuram em um documento que é fruto do trabalho coletivo dos profissionais da Rede, que traz também o enfoque do histórico e exploração da cidade e seus espaços como possibilidades educativas. Nessa perspectiva, denomina-se cidade Educadora, entendendo que os estudantes aprendem na cidade, com a cidade e pela cidade (SINGER apud CURITIBA, 2021).

Em 1999 foram implantados os Ciclos de Aprendizagem na Rede, impulsionando readequações significativas nas propostas pedagógicas das escolas. O documento elaborado respaldou os anos de 2001 a 2004, fundamentado nos princípios de Sustentabilidade, Gestão Democrática e Educação pela filosofia.

Em 2006, a partir do documento anterior foi elaborada as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, documento com enfoque na melhoria contínua do processo educativo, nos direitos de aprendizagem dos estudantes, e nos princípios, fundamentos e concepções de ensino e de aprendizagem com enfoque na manutenção dos Ciclos de Aprendizagem.

Em 2016, foi organizado o Currículo de Ensino Fundamental, igualmente, fruto de muitas reflexões, com olhar complementar do que já se tinha, reafirmando a continuidade da organização curricular em ciclos de aprendizagem e com o ensino privilegiando a heterogeneidade dos sujeitos, bem como do processo de ensino -aprendizagem.

Entretanto, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular em 2017, especialistas da SME se mobilizaram para análise, estudo e possíveis aproximações com o Currículo do Ensino Fundamental (CURITIBA, 2006).

Nesse momento, a SME aderiu também ao Referencial Curricular do Paraná que estabelece princípios, direitos e objetivos de aprendizagem para a EI, EF, e EM. Esses, e outros documentos orientaram a revisão do currículo da SME.

Nessa perspectiva, as unidades de ensino e os Projetos Políticos das Escolas necessitaram de reformulação considerando sobretudo os direitos de aprendizagem. Direitos assegurados por um currículo em ação que articule os conhecimentos históricos e científicos aos saberes cotidianos, para que o indivíduo compreenda melhor a sua realidade e a torne mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017).

A Diretriz (2021) traz princípios para a escola pública de qualidade, com a organização curricular em ciclos de aprendizagem (Ciclo I – 1º, 2º e 3º anos; Ciclo II – 4º e 5º ano; Ciclo III 6º e 7º ano; e Ciclo IV – 8º e 9º ano), possibilitando ao estudante consolidar saberes. Apresenta ainda, aspectos inerentes ao planejamento no currículo em ação com enfoque em uma formação integral; os direitos dos sujeitos; a qualidade no processo de ensino, e a intencionalidade das ações escolares. Nesse contexto, apresenta como aporte teórico autores como: Sacristán, Arroyo, Libâneo, Moreira, Veiga, Gesser, dentre outros.

Sobre o planejamento de ensino, Gesser (2011, apud, CURITIBA, 2021) elenca algumas características: simplicidade e utilidade; visão estratégica e funcional; e flexibilidade.

Referente ao plano de aula, com base nos pressupostos de Libâneo, (2017, apud CURITIBA, 2021) a organização ocorre considerando: objetivos, conteúdos, recursos, estratégias de ensino/encaminhamentos metodológicos, critérios de ensino aprendizagem e instrumentos de avaliação.

Na Rede Municipal de Educação, para a organização do trabalho pedagógico, o professor dispõe de 33% de sua carga horária semanal para estudar, planejar, preparar materiais para a turma, ainda para participar de estudos, assessoramentos, planejamento, produção de material, além da formação continuada ofertada pela mantenedora.

A avaliação deve estar atrelada ao (re)planejamento, pois além do caráter diagnóstico, deve subsidiar o redimensionamento da prática do professor. Nesse contexto se tem a avaliação de caráter macro, denominada de avaliação de sistema, ou de larga escala, com enfoque no aperfeiçoamento do trabalho

pedagógico e a avaliação institucional que envolve a comunidade escolar em discussões objetivando aprimorar processos e organizações; exemplo de instrumento utilizado são os Parâmetros Indicadores de Qualidade/PIQ.

Para além vale-se dos Conselhos de Classe trimestrais, configurado em uma instância coletiva de avaliação.

Referente à Educação em Tempo Integral, Moll (2012 apud CURITIBA, 2021) considera o desenvolvimento humano em todas as dimensões: estética, lúdica, física, motora, espiritual, entre outras.

Quanto aos Programas e Serviços, ofertados pela SME, para atendimento das crianças/adolescentes que necessitam de atendimentos especializados e diferenciados, com enfoque em seu avanço nas aprendizagens escolares e continuidade em seu processo educacional, há a oferta da Escola de Educação Básica na Modalidade da Educação Especial. Entendida como um Programa que oferta matrícula e ensino de qualidade aos estudantes com deficiência intelectual moderada associada ou não a outras deficiências, que não puderam ter suas necessidades acadêmicas atendidas no ensino regular.

O objetivo desse Programa é promover competências, formação e desenvolvimento do ser humano, oportunizando a escolarização, a autonomia, a socialização e a independência, fatores indispensáveis ao cidadão diante dos diversos desafios que se apresentam na sociedade atual. O público-alvo se destina a estudantes com deficiência intelectual moderada associada ou não a outras deficiências e/ ou a transtornos globais do desenvolvimento (entendido como TEA) (CURITIBA, 2021).

Nesse contexto, no mesmo ano (2021), foi produzido o documento diretivo intitulado “Diretriz da Inclusão e da Educação Especial de Curitiba: diálogos com a BNCC”, descrito a seguir para contextualização e melhor compreensão de suas especificidades.

#### 4.2. DIRETRIZ DA INCLUSÃO E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE CURITIBA: DIÁLOGOS COM A BNCC

A Diretriz da Inclusão e da Educação Especial de Curitiba: diálogos com a BNCC (2021) foi produzida pela equipe da Secretaria Municipal da Educação, do Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado(DIAEE), sob a direção de Gislaine Coimbra Budel. O documento em questão, apresenta-se com 272 páginas, divididas em: apresentação, operacionalização do trabalho realizado junto a Gerência de Atendimento Educacional Especializado, Gerência de Acompanhamento ao Profissional de Apoio, Gerência de Cooperação e Encaminhamentos Especializados, Gerência de Inclusão, Gerência do Sistema Integrado de Transportes para a Educação Especial e as referências utilizadas para a abordagem.

Referente às demandas da pesquisa me deterei no item “Gerência de Atendimento Educacional Especializado”, especificamente da página 13 a 46, que trata da operacionalização do trabalho pedagógico e dos serviços ofertados pelas Escolas Municipais de Educação Básica na Modalidade da Educação Especial.

O documento será analisado considerando a organização do conteúdo geral do texto e marcos observados referente a estrutura do atendimento e a prática pedagógica deflagrada. Vamos a eles:

**a) Conteúdo geral do texto analisado:** Inicia com uma introdução sobre a modalidade de ensino, esclarecendo especificidades da conclusão dos anos iniciais do ensino fundamental. A seguir, detalha o funcionamento do ingresso do estudante na Escola Especial. Aborda aspectos relacionados ao processo de regularização da vida escolar dos estudantes, à classificação do estudante em qualquer série/ano/período/etapa ou ciclo do EF – exceto o 1º ano, lacuna de série e desligamento.

Descreve aspectos referentes à organização pedagógica, envolvendo a Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, o programa de Educação para o Trabalho e Convivência Social, o professor de apoio à empregabilidade, a organização das turmas, o encaminhamento metodológico e planejamento e avaliação do processo educativo.

Esclarece sobre os professores da Educação Especial, bem como o processo de formação continuada, a Comunicação Alternativa presente nesse espaço educativo, o protocolo de pré-triagem para o ingresso na Escola

Especial, o protocolo de triagem e de atendimento, a oferta do atendimento de estimulação essencial, encaminhamentos e intervenção pedagógica, importância do espaço físico no processo de ensino-aprendizagem. Detalha aspectos inerentes ao profissional de estimulação essencial, ressalta a importância do brincar, e evidencia a família como fundamental no processo de educativo.

Para além, esclarece sobre o acompanhamento e trabalho do Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado (DIAEE), Equipes dos Núcleos Regionais de Educação (NREs), Profissionais dos Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE) e Escolas Especiais/EEs. Outros atendimentos especializados realizados junto as EEs: AEE na área visual, AEE na área auditiva, e orientações sobre o Sistema de transporte para a Educação Especial/SITES.

Descreve sobre o público de atendimento (estudantes com deficiência, transtorno do espectro do autismo e transtorno funcional específico da aprendizagem). Aborda sobre a necessidade de implantação de práticas diferenciadas e diversificadas apontando para uma adequação curricular e pedagógica. Faz menção aos usos de estratégias e recursos apropriados voltados às necessidades individuais e específicas de cada um. Menciona ainda a LDB n. 9394/96, artigo 59, que indica como os sistemas de ensino deverão se organizar em relação a esse público.

**b) Estrutura do atendimento e prática pedagógica deflagrada:** para a Educação Infantil – 4 e 5 anos de idade, dá-se enfoque na ludicidade, acesso às diferentes formas de comunicação, riqueza de estímulos nos aspectos motores, emocionais, cognitivos, de linguagem e sociais.

O trabalho pedagógico busca se adequar as orientações da BNCC para o ensino comum<sup>39</sup> e os princípios pedagógicos estabelecidos pela equipe diretiva do Departamento de Educação Infantil, da RME de Curitiba. Pautado no movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, na natureza e sociedade, e na matemática.

---

<sup>39</sup> Ressalto que a BNCC reconhece a diversidade dos alunos e a necessidade de viabilizar a educação na perspectiva da Educação Inclusiva (sem aprofundamento da temática), entretanto, sobre o público alvo da Educação Especial e consequentemente os estudantes com DI, não os menciona.

Destaca que a faixa etária de atendimento corresponde à Educação Infantil (0 a 3 anos estimulação e 4 e 5 anos Educação Infantil) e anos iniciais do Ensino Fundamental (6 a 24 anos, 11 meses e 29 dias) dizendo que reconhece e respeita a diversidade de cada um conforme potencialidades e necessidades dos estudantes.

Aponta que o PPP das Escolas Municipais da Educação Básica na modalidade da Educação Especial é um documento que organiza os conteúdos curriculares, de acordo com a BNCC e com os documentos da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

Contempla ainda os fundamentos teórico-metodológicos dos componentes curriculares de Ciências Naturais, Educação Física, Ensino da Arte, História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática e Ensino Religioso. Tem como parte integrante o Programa de Educação para o Trabalho e Convivência Social destinado a alunos do 3º ao 5º ano, a partir de 15 anos de idade. É complementar a escolaridade e desenvolve aptidões para a vida produtiva e social dos educandos com necessidades educacionais.

O respectivo Programa se divide em duas oficinas:

- Oficina de Aprendizagem Funcional que se destina a estudantes que apresentam comprometimento significativo em seu funcionamento cognitivo e que requerem apoio constante e frequente;
- Oficina de Aprendizagem Ocupacional destinada àqueles que apresentam melhores condições de aprendizagem e potencialidades para inserção no mundo do trabalho formal ou informal. Tem foco em atividades de interesse, atitudes cooperativas, de responsabilidade e de hábitos e atitudes no trabalho, habilidades manuais, e aparência física e pessoal.

Cada Escola Especial tem autonomia para implantar atividades nas oficinas de acordo com as demandas locais, podem ser: artesanato e confecção, gráfica e cartonagem, reciclagem, cozinha experimental, horta e jardinagem, tecnologias e informática, aromatização, desenho, coral, dentre outras.

Referente à organização das turmas, na Educação Infantil são compostas por até seis crianças, no Ensino Fundamental até dez estudantes, ou mais conforme demanda.

No Encaminhamento Metodológico os conteúdos estão relacionados a objetos e fatos, cabendo ao professor atuar de forma intencional e planejada, objetivando conduzir o estudante a refletir, discutir, mostrar, exemplificar, conceituar e vivenciar de forma ativa.

A Escola na modalidade da Educação Especial é considerada um instrumento para promoção de competências, formação e desenvolvimento do ser humano, bem como oportunidade de escolarização, autonomia, socialização e independência. Especifica que seu público-alvo é formado por educandos com necessidades educacionais especiais que apresentam dificuldades acentuadas no processo de desenvolvimento e aprendizagem, decorrentes de: deficiência intelectual moderada, deficiência física, sensorial e/ou múltiplas deficiências, associadas a DI moderada, síndromes com DI moderada, transtornos globais do desenvolvimento (entendido como TEA), associado a DI moderada e transtornos de comportamento com laudo médico especializado. (Deliberação n.º 01/2015 do Conselho Municipal de Educação de Curitiba). Para ser elegível para a matrícula necessita de laudo médico, indicando e/ou Avaliação Psicopedagógica.

Assim, é descrito o seguinte perfil dos estudantes: quem necessita de apoio para o desenvolvimento das atividades de aprendizagens de vida autônoma e social, de recursos e acompanhamentos intensos e contínuos e flexibilização curricular.

O ano letivo das escolas é composto por 210 dias e 840 horas.

As escolas especiais podem ofertar as seguintes etapas: Educação Infantil (4 e 5 anos), Ensino Fundamental (anos iniciais), AEE nas áreas de Estimulação Essencial, Visual e Auditiva, Comunicação Alternativa e Programa de Educação para o Trabalho e Convivência Social (público com mais de 15 anos).

A organização do ensino ocorre por ciclos de aprendizagem: Ciclo I (1º ano 3º anos) e Ciclo II (4º e 5º anos). Estudantes com faixa etária de 4 a 24 anos 11 meses e 29 dias. Cada fase corresponde a mais um ano de escolaridade. Subdividem-se da seguinte forma:

QUADRO 9: ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NAS ESCOLAS ESPECIAIS

CICLO I			CICLO II	
1º ano (4 anos)	2º ano (6 anos)	3º ano (3 anos)	4º ano (3 anos)	5º ano (3 anos)
Fase 1				
Fase 2				
Fase 3				
Fase 4	Fase 4			
	Fase 5			
	Fase 6			

Fonte: SME Curitiba (2023).

O Programa de Educação para o Trabalho e Convivência Social tem por objetivo a aquisição de competências e habilidades que possibilitem a inserção no mundo do trabalho por meio de comportamento adaptativo e habilidades de convívio social (habilidades interpessoais, responsabilidade, autoestima, observância e normas e regras). A carga horária semanal é distribuída no Programa entre atividades acadêmicas (8 horas) e específicas de cada uma das oficinas (12 horas).

O enfoque está em oportunizar aprendizagens significativas; oferecer flexibilização do currículo e do tempo; planejar de acordo com as demandas e especificidades dos estudantes.

Quanto ao Planejamento, destaca os conteúdos, objetivos, encaminhamentos, recursos e os critérios e instrumentos de avaliação. Prima pela organização do espaço e do tempo, além da articulação entre teoria e prática. A equipe pedagógica escolar deve orientar o professor baseando-se nos documentos norteadores e nas contribuições do grupo.

A Avaliação é processual devendo redimensionar a prática docente quando necessário.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico de cada escola, prevê-se como aspectos avaliativos: a observação, a construção do portfólio de aprendizagem e o registro do parecer descritivo. A avaliação é semestral destacando-se a importância da reunião junto ao conselho de classe na qual os estudantes devem ser percebidos dentro de suas reais necessidades, mediante múltiplos olhares.

Quanto aos profissionais da Educação Especial destaca que a equipe escolar é composta por equipe diretiva (direção, vice direção e coordenação administrativa – dependendo do número de estudantes da unidade), equipe pedagógica, equipe docente, e apoios escolares. Exceto os profissionais de apoio escolar, os demais profissionais são chamados para atuarem nas unidades por meio de cadastro próprio da Educação Especial.

Quanto à Formação Continuada aponta que os profissionais recebem capacitação profissional, via SME, fortalecendo saberes, envolvendo teoria e prática, por meio de Semana de Estudos Pedagógicos, palestras, oficinas, seminários, cursos ofertados, grupos de estudos e orientações diárias em todo o processo de formação. Nesse sentido, é importante considerar que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem tem a contribuir mediante uma escuta pedagógica sensível e atenta. O Caderno Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Curitiba (p.71), orienta acerca das permanências dos professores como foco no planejamento, práticas pedagógicas e acompanhamentos dos estudantes, inclusive os encaminhamentos e atendimentos para a área da saúde.

O serviço de Comunicação Alternativa (CA) nas escolas municipais de Educação Básica na Modalidade de Especial é ofertado ao estudante que apresenta dificuldades na comunicação verbal devido a impedimentos motores, cognitivos, emocionais, ou de outra ordem (permanentes ou temporários). Visa proporcionar melhor interação com o meio, bem como com o processo de aprendizagem. O professor que realiza esse atendimento trabalha em parceria com o professor regente de turma, família e demais profissionais da escola.

O documento destaca que o Protocolo de pré-triagem para ingresso na Comunicação Alternativa é feito a partir de dados informados pelo professor regente/pedagogo e observação da criança/adolescente. Para que o aluno ingresse no serviço deve ter compreensão de, no mínimo, sim e não, habilidades físicas (acuidade física e auditiva), habilidades perceptivas (fatores de fadiga) e questões comportamentais que comprometam seu desenvolvimento. O protocolo de atendimento se pauta em três elementos: avaliação inicial, atendimento (periodicidade, flexibilização, orientação ao professor regente com materiais diferenciados), interesse dos estudantes (esse é prioritário).

A Estimulação Essencial é um atendimento ofertado a partir dos quatro anos de idade em diante. Tendo por enfoque as experiências sociais, afetivas, sociais, cognitivas, linguísticas, sensoriais e motoras ofertadas à criança visando contribuir para minimizar possíveis sequelas em sua exploração de novas experiências e descobertas. O enfoque é pedagógico.

Para a intervenção pedagógica considera-se a faixa etária, a duração a condição (individual, de duplas ou grupos), o Plano de Atendimento Individual (PAI), os recursos materiais e registros documentais.

O Espaço Físico é referendado pela estimulação essencial, necessitando ser planejado e organizado de acordo com as demandas dos sujeitos. Precisa ser acolhedor, motivador e com funcionalidade pedagógica. A sala de estimulação envolve: espaço-alegria, espaço-descoberta, espaço-exploração, espaço-proteção e espaço-surpresa. Proporciona o brincar livre ou dirigido respeitando as individualidades dos sujeitos, com enfoque no desenvolvimento da coordenação motora, equilíbrio, orientação temporal e espacial, consciência corporal, exploração da sensibilidade proprioceptiva, na linguagem, cognição, interações sociais, ou seja, no desenvolvimento infantil de modo integrado. A família aparece no documento como parceira fundamental nesse processo.

Nas Escolas Especiais, de acordo com a demanda, podemos ter AEE na área visual. Necessário apresentar laudo médico atualizado com patologia e indicação para o atendimento. Público-alvo: Deficiência visual, cegos ou com baixa visão; Perda do campo visual em qualquer faixa etária; Acuidade visual prejudicada em qualquer faixa etária; Patologias visuais/patologias progressivas, mesmo em condições visuais que ainda não caracterizem Baixa Visão; Estudantes e crianças que apresentam ambliopia (funcional); Distúrbios de alta refração (alta miopia, alta hipermetropia e astigmatismo forte); Síndrome de Írlen (ou dislexia perceptual); Processamento visual; Fotofobia; Torcicolo ocular; Visão monocular.

Também há Atendimento Educacional Especializado na área auditiva. Público-alvo: estudantes que apresentam deficiência auditiva ou surdez, matriculados nas escolas especiais da RME, independente do grau ou tipo, desde a idade da descoberta do diagnóstico; estudantes que fazem uso de AASI (Aparelho de Amplificação Sonora Individual); estudantes com Implante Coclear

(IC); estudantes que fazem uso de Sistema FM; estudantes com Distúrbio de Processamento Auditivo Central (DPAC), de moderado a grave, após Estudo de Caso realizado no CMAEE com a diretora, professoras da área auditiva do CMAEE e representantes do DIAEE.

#### 4.3. OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS ESPECIAIS MUNICIPAIS DE CURITIBA

Para cumprir os objetivos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA na Modalidade Educação Especial, as Escolas Especiais ao elaborarem seu PPP recorreram ao disposto na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Lei nº 9.394/96, nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001), bem como nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba da Educação Especial e Inclusiva (2006).

Ao analisar e tomar conhecimentos dos Projetos Político Pedagógicos das respectivas escolas, foi importante considerar os seguintes aspectos: a) o documento produzido pelas escolas especiais, considerando a manutenção das mesmas no município, como Escolas Municipais de Educação Básica na Modalidade da Educação Especial, foi finalizado em 2017, ou seja, o currículo de base foi a partir das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2006), aliados aos cursos de formação com procedimentos metodológicos atualizados envolvendo os vários componentes curriculares, com adequações pedagógicas necessárias ao contexto; b) Em 2018, tem-se em âmbito nacional a publicação da Base Nacional Comum Curricular, um documento norteador do trabalho pedagógico para todas as escolas brasileiras, a partir daí teve toda uma mobilização da equipe atuante na Rede Municipal de Educação de Curitiba para a reformulação das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba; c) Devido a essas reformulações, atualmente, de acordo com os dizeres das equipes diretivas das escolas especiais, novamente os PPPs das Escolas Especiais estão em discussões, em que estão sendo elaboradas reformulações e adequações pautadas nas diretrizes atuais e nas demandas emergentes desses espaços escolares.

A seguir, apresento dados a partir das leituras dos PPPs (2017) das respectivas escolas. Foram necessárias escolhas para o registro do texto que segue, devido a amplitude dos documentos lidos. Existem dados semelhantes, aos três PPPs, vinculados as ideias atualizadas da Diretriz da Inclusão e da Educação Especial de Curitiba: diálogos com a BNCC (2021)<sup>40</sup>, mas a organização dos itens estruturais dos textos se diferenciam de escola para escola, sendo assim, para uma organização mais adequada dos dados encontrados, a escrita foi organizada em quatro categorias iniciais: a) Organização geral do documento, ou seja, como ele se apresenta estruturalmente, contendo os itens elencados sequencialmente; b) Estrutura física da escola compreendendo vários serviços e espaços que a compõe, permitindo ao leitor que imagine a estrutura e de que forma emerge a escrita dos documentos e os dizeres dos professores, bem como aspectos relacionados a acessibilidade física; c) a Organização pedagógica, pensando nos princípios educacionais, autores de base, a organização dos Programas Ofertados, aspectos inerentes ao currículo pretendido e a concepção de sujeito que se almeja; e d) Práticas Pedagógicas deflagradas, bem como Planejamento do professor, Áreas do Desenvolvimento Humano consideradas e formas de aprender e Projetos Pedagógicos desenvolvidos.

#### 4.3.1. Escola A

O Projeto Político Pedagógico desta escola conta com a participação de todos os segmentos da escola, considerando os preceitos legais e normativos que regem o funcionamento das Escolas de Educação Básica na modalidade da Educação Especial de Curitiba. Escola foi inaugurada em 26 de agosto de 1985, decreto de criação nº276/1985. O acesso ao documento se deu por meio de e-mail encaminhado a pesquisadora com anexo em formato word. A escola possui

---

<sup>40</sup> Os Projetos Político Pedagógicos das escolas especiais participantes, estão segundo informações da equipe diretiva, atualmente em reelaboração. Então, os disponibilizados para análise/pesquisa foram correspondentes ao ano de 2017. Ainda, segundo informações da equipe diretiva, a construção foi pautada em muitas reuniões e encontros ao longo de aproximadamente três anos, envolvendo diretores, pedagogos e equipe docente das respectivas escolas e equipe técnica do Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado/DIAEE. Entretanto, a partir da Base Nacional Comum Curricular de 2018, e novas demandas, foi necessário rediscuti-la, em que atualmente se encontra em construção para alinhá-la as orientações, conhecimentos e conteúdos emanados da BNCC.

nove turmas no período da manhã e nove turmas no período da tarde, totalizando uma média de 136 alunos matriculados.

a) Organização do documento

O texto do PPP desta escola é composto de 316 páginas, as quais se dividem em cinco capítulos. O capítulo 1 envolve o contexto socioeconômico, cultural, físico e ambiental (apresenta a identificação da unidade, a caracterização da instituição e da comunidade escolar, bem como entorno e/ou território e condições socioeconômicas, culturais); e aspectos relacionados aos educandos e aos pais, organização do espaço físico, acessibilidade, caracterização dos profissionais da instituição e plano de formação continuada.

O capítulo 2 apresenta as Etapas e Modalidades ofertadas (Etapa da Educação Infantil – de 4 a 5 anos; Etapa do Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano – de 6 a 24 anos; Programa de Educação para o Trabalho e Convivência Social); bem como Serviços de Atendimento Educacional Especializado (Reeducação Visual – RV; Reeducação Auditiva – RA; e Comunicação Alternativa – CA); Protocolo de Pré-triagem; Protocolo de Triagem; Protocolo de Atendimento; e Serviço de Estimulação Essencial.

O capítulo 3 trata do Regime Escolar, trazendo detalhamento sobre os dias letivos e carga horária; calendário escolar; matriz curricular/carga horária; turmas, horários (EI, EF, EE); transferência escolar; e estrutura organizacional por turmas.

O capítulo 4 traz aspectos Filosóficos e princípios didático-pedagógicos. Inicia com concepções de Sociedade, Ser Humano e Educação; Princípios e Fins da Instituição; Procedimentos para ingresso na instituição; da Gestão Escolar; Órgãos Colegiados/Conselho de Escola; Associação de Pais, Professores e Funcionários – APPF; Rede de Proteção; Ficha de Identificação e Comunicação do Aluno Ausente/FICA; Objetivos de cada etapa/ Modalidade Ofertada e forma de organização; Bases Legais; Educação Infantil; Estimulação Essencial; Pré-Escolar; Planejamento; Avaliação; Ensino Fundamental; Procedimentos para ingresso no Ensino Fundamental; Metodologia; Planejamento; e Avaliação.

O capítulo 5 trata das Bases Norteadoras para desenvolvimento do trabalho educativo envolvendo os seguintes itens: Currículo na Educação Infantil

(objetivos de aprendizagem); Currículo no Ensino Fundamental; Componentes Curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Ensino Religioso, Educação Física, Educação das relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro Brasileira, Africana e Indígena); Projetos e Programas; Programa Educação para o Trabalho e Convivência Social (Oficina de Aprendizagem Funcional, Oficina de Aprendizagem Ocupacional; e Oficina de Formação Inicial para o Trabalho); Projeto de Habilidades Sociais do Deficiente Intelectual no Processo de Inclusão; Projeto Horta; Projeto Caminhada; Projeto Combate a Intimidação Sistemática; Avaliação da Aprendizagem; Processos de Regularização da vida escolar (classificação e reclassificação); Organização do Conselho de Classe; e Avaliação Institucional.

Finalizando o documento apresenta as referências bibliográficas e anexos utilizados para sua composição.

#### b) Estrutura Física da Escola

O conteúdo expresso prevê aspectos relacionados a estrutura física da escola, seus espaços, seus atores, permitindo ao leitor que imagine a estrutura e de que forma emerge a escrita dos documentos e os dizeres dos professores, bem como aspectos relacionados a acessibilidade física.

Descreve a organização e estrutura física da escola, a qual está situada em uma área construída de aproximadamente 835 m<sup>2</sup>, com os espaços distribuídos em: 01 almoxarifado para limpeza; 02 almoxarifados; 04 banheiros mistos para funcionários; 01 cozinha para empresa terceirizada; 01 cozinha experimental; 01 laboratório de Informática; 01 pátio coberto; 01 quadra esportiva / asfaltada sem cobertura; 01 refeitório; 01 sala para Reeducação Visual, 01 sala para o Projeto de Habilidades Sociais; 01 sala para Comunicação Alternativa; 01 sala para Projeto Pedagógico Individual/PPI; 01 sala para Fisioterapia; 01 sala para Psicologia; 01 sala para Fonoaudiologia; 01 sala para Direção e Vice Direção; 01 sala para Ensino da Arte; 01 sala para Secretaria; 01 sala para Setor Pedagógico; 02 banheiros femininos, para alunas; 02 banheiros masculinos, para alunos; 01 sala para professores; 06 salas de aula; 03 salas para Oficinas de Aprendizagem Ocupacional; 01 sala para Educação Física( almoxarifado); Solário ( parque interno); 2 Parquinhos externos; e 1

quadra coberta pequena. Importante salientar que atualmente as salas multiprofissionais não estão sendo ocupadas na escola para esses fins, uma vez que a Secretaria Municipal da Saúde redirecionou os serviços de Psicologia, Fisioterapia e Fonoaudiologia para Unidades Municipais de Saúde/UMS, segundo informações da equipe diretiva escolar.

### c) Organização Pedagógica e Curricular

A seguir, têm-se os princípios educacionais, autores de base, a organização dos Programas Ofertados, aspectos inerentes ao currículo pretendido e a concepção de sujeito que se almeja da respectiva escola.

Os princípios que regem o direito a educação com qualidade são: equidade, democracia, trabalho coletivo (respeitando as funções inerentes à cada segmento), autonomia e espaço público (direito de todos e todas a um ensino de qualidade), bem como, de acordo com a Resolução nº 02/2001, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, devem nortear as ações pedagógicas das escolas os princípios éticos: da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, os direitos e deveres dos cidadãos, o exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; e os princípios estéticos da sensibilidade, da criticidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

A escola se compromete a garantir aos estudantes o direito de viver situações acolhedoras, seguras, agradáveis, desafiadoras, que lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade.

Alguns princípios básicos guiam a efetivação do compromisso apresentado de acordo com o PPP analisado: a) o desenvolvimento da criança é um processo conjunto e recíproco; b) educar e cuidar são dimensões indissociáveis de toda ação educacional; c) o professor é mediador da criança em sua aprendizagem; e d) a parceria com as famílias das crianças é fundamental.

Os autores que embasam documentos são: Pacheco, Freire, Piaget, Vygotski, Wallon e outros.

As Modalidades Ofertadas são as seguintes: Programa de Educação Infantil (oferta o serviço de Estimulação Precoce de 0 a 3 anos, e atendimento no pré-escolar - sem demanda de atendimento até o momento para ambas); Programa de Ensino Fundamental (1º ao 5º ano – de 6 a 24 ano); e Programa de Educação Especial para o Trabalho e Convivência Social (visa a inserção do estudante no mundo do trabalho e convivência social, subdividida em Oficinas de Aprendizagem Funcional, Oficinas de Aprendizagem Ocupacional, e Oficina de Formação Inicial para o Trabalho).

Referente aos aspectos inerentes ao currículo, apresenta os fundamentos teórico-metodológicos dos componentes curriculares: Ciências Naturais, Educação Física, Ensino de Arte, História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Ensino Religioso, os mesmos expressos no ensino regular.

Com relação ao Programa de Educação do Ensino Fundamental e o da Educação para o Trabalho a forma de operacionalização e organização pedagógica, se apresenta congruente ao documento lançado oficialmente em 2021.

O documento traz que o currículo precisa ser concebido a partir do paradigma dinâmico-dialógico, prevendo o homem como um ser social e criador da realidade. Aprende por meio das interações e mediação com o outro, implicando em três aspectos importantes: saber, ser e fazer. O currículo é entendido como um espaço/campo de produção e criação de significados.

Acredita-se que os conteúdos são elementos que se bem trabalhados metodologicamente, permitem ao aluno compreender a realidade para poder ser parte ativa dela, possibilitando que ele trabalhe não só com projeções futuras de uso de suas habilidades e conhecimentos, mas com situações do presente que ampliem o senso comum (conhecimentos prévios) levando ao conhecimento científico, ou aprimorando um conhecimento já existente.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2001), tem-se o entendimento de que currículo é o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes. Considerar as condições de escolaridade dos

estudantes uma orientação para o trabalho e promoção de práticas educativas formais e não-formais.

Na Educação Básica, a organização do tempo curricular deve ser construída em função e respeitando as peculiaridades dos sujeitos, sua forma e tempo de aprender. O percurso formativo, nesse sentido, precisa ser aberto e contextualizado, incluindo os componentes curriculares e projetos escolares que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos estudantes.

Referente ao espaço curricular e físico, inclui ambientes físicos, didático pedagógicos e equipamentos que não se reduzem às salas de aula, considerando outros espaços da escola e para além da escola espaços socioculturais e esportivo-recreativos do entorno, da cidade e mesmo da região. Essa ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares pressupõem profissionais da educação dispostos a reinventar e construir essa escola, em uma responsabilidade compartilhada com as demais autoridades encarregadas da gestão dos órgãos do poder público, na busca de parcerias possíveis e necessárias, até porque educar é responsabilidade da família, do Estado e da sociedade.

O currículo da Educação Básica na Modalidade da Educação Especial (materializado via PPP) tem como premissa a garantia ao acesso de todos os conteúdos previstos para o ensino comum, no entanto, vale-se da flexibilização, considerando o tempo e as formas de aprender de cada estudante, a partir de um atendimento especializado pedagógico intencional.

O currículo de Língua Portuguesa (Leitura, Oralidade e Escrita) e de Matemática apresenta-se por anos de escolaridade compondo os seguintes elementos: a) áreas do desenvolvimento humano: 1- Comunicação: expressiva e receptiva; 2- Sensório – perceptiva (percepção visual, percepção tátil e cinestésica), Percepção Auditiva, Percepção espacial, - Percepção temporal, Percepção gustativa, e - Percepção olfativa. 3- Área motora (Coordenação Motora Global e Esquema corporal); 4- Área cognitiva (Atenção/Concentração, Memória, Raciocínio, Conceitos Básicos, Simbolização, Conceitualização). 5- Área socioemocional envolvendo Atividades de Vida Diária (AVDs) e Atividades

de Vida Prática (AVPs); b) Objetivos de Aprendizagem, c) Conteúdos e d) Critérios de Avaliação com apoio.

Para os componentes curriculares de Geografia, Ciências, Arte, História, Ensino Religioso apresenta-se por meio de Objetivos, Conteúdos e Critérios de Avaliação. Para a Educação Física os conteúdos obedecem a seguinte organização: ciclo I – etapa inicial, 1ª e 2ª etapas ou 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental de nove anos e, ciclo II, 1ª e 2ª etapas, 4º e 5º anos do ensino fundamental de nove anos

A concepção de sujeito da escola foca na formação de cidadãos críticos, autônomos, cientes de direitos e deveres, capazes de participar da construção de uma sociedade igualitária. Aponta para a importância de dispor de bases consistentes para fundamentação e sustentação das ações pedagógicas pretendidas. Traz o trabalho pedagógico e social, realizado em conjunto, como prática importante para a constituição do sujeito. Escola é entendida como espaço de formação humana e espaço de democratização do saber. A dimensão afetiva se destaca na valorização de ações conjuntas com as famílias. A escola se propõe a um trabalho atento com as temáticas emergentes: Bullying, Violência na Infância, Sustentabilidade etc.

A análise e a conclusão sobre a concepção de homem e da sociedade que se pretende construir sob a visão democrática, devem ser claras e ter relação com a função social da escola. Para tanto, é necessário dispor de bases teóricas consistentes que sustentem e fundamentem as ações pedagógicas reflexivas sobre a realidade humana.

#### d) Práticas Pedagógicas deflagradas

As propostas de atividades descritas a partir da página 30 do documento, devem abranger “diversos estilos de aprendizagem (canais sensoriais) e as múltiplas inteligências (operação da mente sobre os conteúdos do mundo), abordando aspectos intelectuais e afetivos.

Pauta-se na concepção de Vygotski sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal. Destaca o desenvolvimento da atividade emocional, educando as emoções como parte integrante dos propósitos da ação pedagógica. Ênfase no trabalho envolvendo habilidades e competências do sujeito. Sugere a integração

dos conteúdos acadêmicos às fases do desenvolvimento humano, socioemocional, cognitivo e motor.

O planejamento deve ser semanal e registrado em caderno próprio. A avaliação é processual, envolvendo parecer descritivo e portfólio de aprendizagem com ênfase e atenção ao percurso de aprendizagem do estudante. O currículo busca articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade, por meio de práticas planejadas, permanentemente avaliadas.

Referente ao Currículo do Ensino Fundamental, objeto de estudo desta pesquisa, o documento propõe uma prática educativa carregada de intencionalidade. Enfoque na produção e criação do sujeito. Enfatiza a mediação como preponderante na ação educativa: saber, ser e fazer. Referenda os conteúdos a serem trabalhados, com o objetivo que seja funcional, aplicável, amplie conhecimentos do senso comum para o conhecimento científico.

Citando Wallon (1975), o documento enfatiza que as ações de ensinar e aprender tem caráter multidimensional englobando: a emoção, a imitação, a motricidade e o socius (condição da interação social), acessibilizando a apropriação de elementos culturais. Para além do enfoque cognitivo é preciso considerar as dimensões: corporal, social e afetiva. Ainda sobre a prática educativa, deve considerar a organização do tempo escolar na perspectiva de um trabalho cooperativo.

Os critérios de avaliação do Ciclo de Aprendizagem I (1º ano 3º ano de escolaridade) foram ampliados de maneira a clarificar as ações educativas para o público almejado. No Ciclo II de Aprendizagem (4º e 5º ano de escolaridade) os objetivos e critérios foram mantidos, entretanto, ambos os ciclos partem da premissa que o trabalho educativo ocorre frequentemente com apoio.

O Currículo é o mesmo apresentado ao ensino comum, entretanto, traz especificidades quando elenca áreas do desenvolvimento humano para os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática:

1- Linguagem expressiva e receptiva;

- 2- Sensório Perceptiva: Percepção Visual, Percepção tátil e cinestésica, Percepção Auditiva, Percepção espacial, Percepção temporal, Percepção gustativa, Percepção olfativa;
- 3- Área Motora: Coordenação Motora Global, Esquema corporal;
- 4- Área Cognitiva: Atenção/Concentração, Memória, Raciocínio, Conceitos Básicos, Simbolização, Conceitualização;
- 5- Área Sócio Emocional: Atividades de Vida Diária (AVD) e Atividades de Vida Prática(AVP).

O documento salienta que as flexibilizações curriculares significativas deverão ser realizadas em todos os anos. Justificando-se assim a presença de uma coluna adicional para as Áreas do Desenvolvimento Humana, que baliza estas flexibilizações.

Destaca, ainda, a importância de proporcionar uma educação que atenda aos anseios de uma sociedade democrática, multicultural e diversa por meio de vivências capazes de despertar o respeito pelos diferentes grupos, no que se refere aos conteúdos que envolvem as Relações Étnico-Raciais, ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

As oficinas ofertadas seguem os procedimentos elencados nas Diretrizes de 2021 que delinea todo o trabalho de Atendimentos Educacional Especializado, Serviços e Atendimentos na Rede Municipal de Curitiba. Oficina de Aprendizagem Funcional destina-se aos estudantes que apresentam comprometimento significativo em seu funcionamento e que requeiram apoio constante e frequente.

À escola cabe ofertar atividades que venham a desenvolver qualidade de vida, bem como identifiquem potencialidades, competências e habilidades necessárias às atividades ofertadas, prevendo tempo maior, recursos alternativos, adaptações necessárias e suporte intensivo e contínuo.

A Oficina de Aprendizagem Ocupacional apresenta em sua proposta, oficinas que proporcionam diversidade de atuação em diferentes ambientes, maximizando assim, as potencialidades e habilidades permitindo explorar interesses e gerar oportunidades no mundo do trabalho. A participação nas atividades em oficinas permite ao estudante a aquisição de atitudes

cooperativas, de responsabilidades e deveres, proporcionando a convivência na sociedade.

A Oficina de Formação Inicial para o Mundo do Trabalho ocorrerá concomitante à oficina de Aprendizagem Ocupacional possibilitando ao estudante desenvolver habilidades básicas e específicas, promovendo orientação a serviços que o encaminhem à colocação no mundo do trabalho, considerando o disposto na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

Os conteúdos presentes em todas as oficinas tem como enfoque o trabalho envolvendo habilidades e/ou competências:

- 1- Gerenciamento/ Cuidados especiais com a saúde: Higiene Pessoal, Cuidado com alimentação, Tratamento e prevenção de ferimentos e doenças, Higiene ambiental e Indumentária adequada à atividade local/ temperatura;
- 2- Gerenciamento/Hábitos e atitudes: Responsabilidade, Limpeza, Organização, Pontualidade, Cortesia e regras gerais de educação, Autocontrole, Autonomia e trabalho independente e Cooperação em atividades de grupo;
- 3- Gerenciamento/Controle de tempo, quantidade e dinheiro: Cálculos, medidas e comparações, Execução de escolhas, Resolução de problemas, Medidas de segurança, Planejamento pessoal e Manifestação da afetividade e desenvolvimento de amizades;
- 4- Comunicação e Interação: Linguagem receptiva e expressiva, Funções da linguagem Gestual, Verbal e Pictorial;
- 5- Interação: Vocabulário Meios de comunicação – Leitura, Escrita, Eletrônica, Interação – Inicia, Responde;
- 6- Motricidade, Locomoção e Mobilidade: Orientação espacial, Direção Cinestésicas, Transporte, Postura.

Referente as práticas pedagógicas deflagradas, temos o encaminhamento metodológico efetivado por meio de projetos. Segue os projetos mencionados.

- a) Projeto de Habilidades Sociais da pessoa com deficiência no processo de inclusão: intervenções específicas na área de habilidades sociais, quando necessário, com ações efetivas e contínuas para a aquisição de atitudes da pessoa com deficiência intelectual, com enfoque na adequação social. as ações

ocorrem concomitante aos ambiente escolar e familiar direcionadas para o desenvolvimento do autoconceito, aumento da estima e autoconfiança, adequação de postura e responsabilidades, objetivando o desenvolvimento biopsicossocial dos estudantes. Assessora o estudante no desenvolvimento das habilidades sociais tais como: espontaneidade, criatividade, autonomia, iniciativa, comunicação, socialização, regras e limites, adequação de comportamentos, impulsividade, responsabilidade, tolerância à frustração, atenção e concentração, esquema corporal, sexualidade, resistência, organização do pensamento, perdas e luto, autoestima, ansiedade, vínculo e motivação para a aprendizagem. o projeto é desenvolvido de forma individual, em duplas, trios ou grupos de estudantes.

b) Projeto Horta: o PPP traz a importância do plantio para a subsistência do homem e preservação do planeta. O projeto busca despertar nos alunos a consciência sobre as questões ambientais, o amor à natureza e o desejo de conservá-la. para se ter uma alimentação saudável e equilibrada é importante conhecer os alimentos que comemos e a necessidade de consumir alimentos sem agrotóxicos. este projeto visa a manter nos estudantes o interesse em fazer hortas caseiras para o seu consumo e de sua família, contribuindo para a saúde das pessoas e do nosso planeta, uma vez que as metas a serem alcançadas são: plantar sementes e mudas, seguindo as técnicas; observar e conservar os canteiros plantados; reaproveitar a água da chuva; separar o lixo orgânico (cascas de frutas) para a produção de adubo, compostagem. Participar da colheita e degustação dos alimentos plantados; e incentivar os alunos no cultivo de uma horta caseira;

c) Projeto Caminhada: é comprovado que a falta de atividade física desencadeia um processo de prejuízos para a saúde em geral e o ponto de partida para alcançarmos uma melhor qualidade de vida é deixarmos de lado o sedentarismo para desfrutarmos dos benefícios de uma vida ativa, traduzidos por: menor estresse, fortalecimento muscular, melhora a circulação sanguínea, melhora a autoimagem e autoestima; auxílio no controle da obesidade, diminuição da ansiedade e depressão, diminuir a pressão sanguínea, maior resistência às doenças, melhora da capacidade respiratória (cardiorrespiratória);

melhora capacidade do sono; e aumento da flexibilidade, força, coordenação, ritmo, velocidade, agilidade e resistência.

Optou-se pela caminhada pelos seguintes motivos:

1. É uma atividade física simples de ser executada, requerendo muito pouco em termos de equipamento e facilidades;
2. Pode ser realizada individualmente ou de forma coletiva;
3. Produz os mesmos benefícios da corrida, do ciclismo e da natação, se bem executada;
4. É considerada a prática mais segura de exercícios aeróbicos, por conferir proteção ao sistema cardiovascular, músculo-ligamentar e ósteo-articular;
5. Apresenta maior índice de aderência aos exercícios para a prevenção de problemas e promoção de saúde.

O projeto aponta que a caminhada é entendida como a melhor forma para realização de exercícios aeróbicos para os adultos aparentemente saudáveis, especialmente para os idosos, pessoas com necessidades especiais e para os pacientes portadores de doenças cardíacas e doenças metabólicas como diabetes e obesidade, e excesso de triglicérides no sangue. Vale lembrar que o ato de andar faz parte de nossa vida e a caminhada/exercício é simplesmente o ato de andar em um ritmo mais acelerado. Proporciona um aumento na condição física dos alunos além de beneficiar o aspecto relacional, auxiliando em uma possível inclusão social. Além de aumentar a capacidade cardiorrespiratória; fortalecer a musculatura; auxiliar no controle da obesidade; estimular a prática de atividade física contínua; proporcionar maior convívio social; e favorecer a inclusão social.

d) Projeto Combate a Intimidação Sistemática: a Lei nº 13.185 de 6 de novembro de 2015 institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) em todo o território Nacional. Segundo a Lei, caracteriza-se a intimidação sistemática quando<sup>41</sup> há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação, e ainda: ataques físicos, insultos pessoais, comentários sistemáticos e apelidos pejorativos, ameaças por

---

<sup>41</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm)

quaisquer meios, grafites depreciativos, expressões preconceituosas, isolamento social consciente e premeditado, e pilhérias (zombar do outro).

Esses atos ocorrem normalmente, sem “motivação evidente praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas” (artigo 10º, parágrafo 1º, dessa mesma Lei).

Essa lei, prevê a organização do poder público em todas as esferas, incluindo o município, a fim de adotarem medidas de conscientização, prevenção e combate a intimidação sistemática, fato que nos leva a refletir sobre o tema no interior de nossa escola.

Ainda que os estudantes, público-alvo da escola, tenham deficiência intelectual, percebe-se, entre eles, como fatos isolados, certa hostilidade em tratar determinadas situações e colegas. Ao ser, detectado, esse tipo de comportamento imediatamente o professor faz uma mediação que envolve: relato dos estudantes sobre a situação, reflexão sobre as atitudes e suas consequências, retratação frente ao estudante intimidado e mudança de atitude com retomada da situação posteriormente por ambas as partes envolvidas.

O projeto acontece na transversalidade do dia a dia de sala de aula. Quando identificadas situações específicas, a retomada da situação ocorre no mesmo momento e é o professor que verificará a necessidade de imersão no assunto e o tempo que será disponibilizado para tal. O trabalho com a intimidação sistemática (Bullying) ocorre sempre que existe a demanda, todavia valores como, respeito, generosidade, altruísmo, empatia, cooperação e proatividade permeiam o trabalho diário dos professores, estudantes e funcionários da escola.

Referente a organização pedagógica curricular analisada, parece que a Escola A busca que o espaço escolar apresente aprendizagens instigantes aos alunos, se aproxima dos conceitos trazidos por Vygotski (2012), quando ele diz que por meio de uma tarefa desafiadora, se encontra possibilidades de transformação de estruturas cognitivas, por meio do processo de combinação, imaginação, pensamento, para além de outros processos mentais superiores.

Sobre princípios básicos que norteiam o PPP analisado, este apresenta apontamentos que levam a entender que a criança é concebida a partir da integralidade, e que seu desenvolvimento está associado a partir das interações sociais que estabelece e o papel do professor é de mediador. Nesse sentido, Sacristán (2000) traz a importância da qualidade cultural dos mediadores (professores e meios) para efetivação do processo ensino-aprendizagem, o que sugere investida na formação continuada dos professores. Ainda referente a mediação, o trabalho de Cechin et al. (2013), intitulado “Ensino de fatos aritméticos para escolares com DI”, traz um elemento fundante na mediação que é sequências de instrução, uma espécie de passo a passo pedagógico que o mediador, atentamente, vai utilizando, de acordo com as abordagens e questionamentos do momento pedagógico, e que repercutem em envolvimento com a tarefa, avanços no pensamento, formulação de hipóteses e abstração de alguns conceitos.

Ao referendar o currículo utilizado, que é o mesmo do ensino regular temos a contribuição de Minetto (2008) ao dizer que o desafio de um currículo homogeneizado é considerar as diversidades frente às aprendizagens escolares e necessidades educacionais eminentes, a fim de trabalhar com o potencial do sujeito. Exige também uma formação continuada do professor para tanto atender às demandas trazidas pelos alunos, quanto na dimensão cognitiva, motora, social e afetiva (MINETTO, 2008).

Referente as práticas pedagógicas deflagradas, percebe-se uma preocupação da escola aos considerar diferentes canais de aprendizagem (auditivo, visual, tátil, gustativo, olfativo), bem como o trabalho com as múltiplas linguagens, articulando aspectos afetivos e cognitivos. Enfatiza a valorização de habilidades e competências do sujeito e sugere que no trabalho com os conteúdos acadêmicos seja considerado as fases do desenvolvimento humano, aspectos socioemocionais, cognitivos e motores. Aproxima-se do campo de pesquisa em que, para Vygotski (2012), a escola especial deve ser um ambiente onde se considera o funcionamento do sujeito, valoriza seu potencial, e a mediação deve ocorrer de forma diferenciada, atenta as rotas de aprendizagem que facilitam a entrada de informações e o estabelecimento de relações com a aprendizagem. Complementando, para Charlot (2000), aprender abrange

adquirir um saber, dominar um objeto, uma atividade, estabelecer formas relacionais em que o sujeito se humaniza, se singulariza a partir de então, desenvolve senso de pertencimento. Essa mobilização, que se observa, pretendida pela escola, aproxima-se dos pressupostos de Franco (2012) ao salientar que a prática pedagógica requer que o professor busque intencionalmente uma atividade intelectual do aluno, e o mobilize pelo desejo, fazendo que esse aluno mobilizado “entre no jogo” da aprendizagem.

O respectivo PPP, propõe uma prática educativa, carregada de intencionalidade, fazendo com que o aluno amplie o conhecimento e a partir do senso comum, seja mobilizado ao conhecimento científico. Rossatto e Leonardo (2011) apontam para a importância das ações planejadas e intencionais. Ainda sobre o trabalho envolvendo conhecimento científico, que envolve funções psicológicas superiores como atenção, memorização e pensamento abstrato, são conquistados, segundo Vygotski (2012) por processos compensatórios e caminhos indiretos, enfatizando assim a importância do trabalho coletivo e acesso à cultura.

O documento, traz o currículo para além dos componentes curriculares, elenca áreas do desenvolvimento humano, um trabalho mais diretivo na área de Língua Portuguesa e Matemática envolvendo habilidades cognitivas, habilidades motoras, habilidades sociais, e como prática pedagógica sistematizada, ou denominado por Sacristán (2000) de código metodológico, destaca o trabalho por projetos, buscando sentido ao que é ensinado e o desenvolvimento da criatividade conforme preconizado por Franco (2012). Nesse sentido trago a contribuição de Viñao Frago (2008, p. 34) ao trazer a reflexão da Pedagogia como “projeto global, político, de formação de cidadãos que reivindica meios de ensino para concretizar-se”.

Em análise, o documento cita Pacheco, Freire, Piaget, Vygotski, Wallon, como autores de base. Todavia, o mesmo, poderia de forma mais sistematizada clarificar as contribuições desses autores, bem como, as temáticas a que se entrelaçam no PPP, como forma de auxiliar o professor, que o utiliza de sustentação para sua prática pedagógica.

#### 4.3.2. Escola B

O Projeto Político Pedagógico desta escola conta com a participação de todos os segmentos da escola, considerando os preceitos legais e normativos que regem o funcionamento das Escolas de Educação Básica na modalidade da Educação Especial de Curitiba. Escola foi inaugurada em 17 de março de 2006, decreto de criação nº 416 de 03/06/2004. O acesso ao documento se deu por meio de e-mail encaminhado a pesquisadora com arquivo em formato pdf. A escola possui 18 turmas no período da manhã e 18 turmas no período da tarde, totalizando uma média de 310 alunos matriculados.

##### a) Organização do documento

O texto do documento/PPP é composto de 144 páginas, as quais se dividem em nove capítulos. O capítulo 1 envolve a identificação da escola endereço completo da escola, caracterização da instituição escolar, decreto de criação, inauguração e especifica seu público-alvo.

No capítulo 2 informa as modalidades de ensino ofertadas e suas especificidades: Programa de Educação Infantil de 0 a 5 anos, Programa do Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano envolvendo crianças/adolescentes de 5 a 24 anos. Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Programa para a Convivência Social, Serviços de Atendimento Educacional Especializado (Reeducação Visual, Reeducação Auditiva, Comunicação Alternativa, e Serviço de Estimulação Essencial).

Referente ao capítulo 3 envolve os Princípios Filosóficos Educacionais a partir dos itens Princípios e fins da instituição, Da gestão escolar, bem como os objetivos do Programa de Educação Infantil, Programa de Ensino Fundamental e Programa para o Trabalho e Convivência Social.

O capítulo 4 trata dos Princípios Didático-pedagógicos da instituição envolvendo Componentes Curriculares, bem como concepções teóricas da Educação Infantil, Áreas do Ensino Fundamental e da Educação das Relações Étnico-raciais e de História e Cultura Afro-brasileira e africana.

Capítulo 5 traz orientações sobre o processo de reclassificação, progressão, permanência justificada e transferência. O capítulo 6 esclarece

sobre os dias letivos e carga horária anual. O Capítulo 7 traz a estrutura organizacional das turmas. O Capítulo 8 se reporta as bibliografias (referências legais e teóricas) e o Capítulo 9 os anexos.

#### b) Estrutura Física da escola

Em análise ao documento/PPP não foi identificado detalhamento da estrutura física da escola, sabe-se que a Escola Municipal na Modalidade de Educação Especial, oferta Educação Infantil e Ensino Fundamental, e por se tratar de Educação Especial atende crianças, adolescentes, jovens e adultos entre os 4 anos e os 24 anos de idade, com deficiência intelectual moderada e/ou múltipla deficiência que apresentem dificuldades acentuadas no desenvolvimento e aprendizagem. Oferece ainda os serviços de Estimulação Precoce e Essencial para crianças de 04 meses a 05 anos, além da Reeducação Visual e Auditiva e a Comunicação Alternativa. Atualmente a escola atende em média 310 estudantes com 20 crianças na Estimulação Essencial.

#### c) Organização Pedagógica e Curricular

A seguir, têm-se os princípios educacionais, autores de base, a organização dos Programas Ofertados, aspectos inerentes ao currículo pretendido e a concepção de sujeito que se almeja da respectiva escola.

O PPP aponta para a importância de dispor de bases consistentes para fundamentação e sustentação das ações pedagógicas pretendidas, sendo que os princípios que regem o direito a educação com qualidade são: equidade, democracia, trabalho coletivo, autonomia e espaço público. Busca um trabalho integrado com a equipe multiprofissional. Cita a LDB 9394/96, artigo 59º, em que:

“Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”, bem como, a “terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências”. “Nas questões pertinentes ao trabalho, na modalidade educação especial, deverão ser observados os princípios de sua efetiva integração na vida e sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem

como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora”.

Igualmente a Escola A, o documento declara que a escola se compromete a garantir aos estudantes o direito de viver situações acolhedoras, seguras, agradáveis, desafiadoras, que lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, igualmente, referente aos seus princípios básicos.

Esclarece que na Educação Infantil as crianças constroem bases de aprendizagens quanto à construção de muitos conhecimentos que colaboram na sua formação humana, sendo respeitada e incentivada a superar limites, considerando suas diferentes maneiras de ser e de se expressar, visando obtenção de respostas adequadas às suas necessidades.

Todas as experiências voltadas ao conhecimento de si, do outro, do ambiente, de brincar e imaginar, de exploração da linguagem corporal, da linguagem verbal, a natureza, a cultura, apropriação do conhecimento matemático e a expressividade das linguagens artísticas, favorecem o desenvolvimento, o exercício da observação, atenção, concentração, autonomia, desenvolvimento social e produção do conhecimento (PPP, Escola B, p. 27).

Os Autores que embasam o documento são: Pacheco, Freire, Piaget, Vigotski, Wallon e outros.

O PPP evidencia preocupação com as questões referentes à acessibilidade, não somente a estrutura física, mas também os recursos didáticos e pedagógicos. O Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais de Educação Básica na modalidade da Educação Especial organiza os conteúdos curriculares de acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2006).

Esclarece que os conteúdos curriculares estão de acordo ao proposto nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba de 2006, contemplando os fundamentos teórico-metodológicos dos componentes curriculares: Ciências Naturais, Educação Física, Ensino de Arte, História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Ensino Religioso. Os mesmos expressos no ensino regular.

As Modalidades Ofertadas são as seguintes: Programa de Educação Infantil (oferta o serviço de Estimulação Precoce de 0 a 3 anos, e atendimento no pré-escolar; Programa de Ensino Fundamental (1º ao 5º ano – de 6 a 24 ano); Educação de Jovens e Adultos (Componentes Curriculares – 4h semanais e Oficina de Aprendizagem Funcional – 16h); e Programa de Educação Especial para o Trabalho e Convivência Social (visa a inserção do estudante no mundo do trabalho e convivência social).

O currículo flexibilizado do programa de Jovens e Adultos proporcionará o trabalho com atividades teórico-práticas com base nos componentes curriculares do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal da Educação.

A Oficina de Aprendizagem Funcional e a Oficina de Aprendizagem Ocupacional segue os parâmetros descritos no item 3.3 dessa pesquisa sobre a Diretriz de Inclusão da Educação Especial de Curitiba, diálogos com a BNCC.

O PPP aponta para um currículo dinâmico que privilegia a construção de saberes, em que práticas e possibilidades se articulam e se complementam, em uma interação dialógica de auto-organização e de permanente adaptação das práticas para que se efetive a aprendizagem.

As áreas do desenvolvimento estão presentes durante todo o processo pedagógico, compondo o Currículo da escola a ser desenvolvido nos três programas

Ainda, sobre os Princípios Didático-pedagógicos envolvem os Componentes Curriculares para a Educação Infantil (Identidade, relações sociais e naturais, linguagens, pensamento lógico-matemático); o Ensino Fundamental (Ciências Naturais envolvendo conteúdos de ecossistema, culturas e sociedades, natureza da Ciência e Tecnologia; a Educação Física (conteúdos envolvendo ginástica, dança, jogo e luta); o Ensino da Arte (artes visuais, música, teatro e dança); Geografia; Ensino Religioso; História; Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Matemática. Para além dos componentes curriculares traz a abordagem da educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Referente ao Programa de Educação do Ensino Fundamental e o da Educação para o Trabalho a forma de operacionalização e organização

pedagógica, se apresenta congruente ao documento lançado oficialmente em 2021.

Destaca que existe a organização estrutural e pedagógica para Educação Infantil e o serviço de Estimulação Essencial, no entanto, não existe demanda para o serviço efetivado. O capítulo 4 trata dos princípios Didático Pedagógicos da Instituição, que convergem com o trabalho pedagógico da escola, tendo como foco a formação de cidadãos críticos, autônomos, cientes de direitos e deveres, capazes de participar da construção de uma sociedade igualitária.

Para além, a escola oferta Serviços de Atendimento Especializado na área de reeducação visual; reeducação auditiva; Comunicação Alternativa; Serviço de Estimulação Essencial, de acordo com demanda. Sobre o protocolo de inserção do estudante na escola, segue protocolo do documento de 2021.

Referente aos Princípios Filosóficos e Educacionais: englobam leis que embasam a ação pedagógica escolar em escolas especializadas (objetivo geral, objetivos específicos, metodologia aplicada, planejamento e especificidades de cada Programa); aspectos inerentes a gestão Escolar; envolve o Programa Educação Infantil; Programa de Ensino Fundamental; Programa Educação para o Trabalho e Convivência Social.

Destinada ao atendimento educacional de pessoas com deficiência intelectual moderada e/ou múltipla deficiência, que apresentem dificuldades no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Atende crianças de 4 a 24 anos de idade. Oferece serviços de Estimulação Precoce e Essencial para crianças de 04 meses a 05 anos, além de reeducação visual e auditiva e a Comunicação Alternativa.

A escola apresenta uma série de atividades diversificadas e o laboratório de informática que é ofertado a todos os estudantes nos turnos manhã e tarde, assim como Projetos de Educação Física.

Quanto à formação profissional todos possuem graduação em cursos de Pedagogia, Educação Física ou Letras, com especialização em nível pós-médio em Deficiência Mental e /ou Pós-graduação em Educação Especial e Inclusão e Atendimento Educacional Especializado.

O conteúdo expresso prevê aspectos relacionados a identificação da escola, público-alvo, especificidades do serviço, as modalidades ofertadas

referentes à Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial para o Trabalho e Convivência Social. Por meio dos componentes curriculares organiza os conteúdos a serem trabalhados, esclarece temas envolvendo objetivos, metodologia, planejamento, com olhar nas especificidades do sujeito. Esclarece procedimentos legais quanto à documentação escolar, desde a avaliação, reclassificação, progressão e permanência justificada e transparência. Também, organização das turmas, carga horária, dias letivos e referenciais teóricos utilizados.

A análise e a conclusão sobre a concepção de homem e da sociedade, que se pretende construir, coadunam com a Escola A, construindo uma visão democrática, trazendo à tona a função social da escola. Para tanto, é necessário dispor de bases teóricas consistentes que sustentem e fundamentem as ações pedagógicas reflexivas sobre a realidade humana.

b) Práticas Pedagógicas deflagradas

A Escola B deve fundamentar e estruturar as atividades propostas aos estudantes de maneira que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo e contemple os diversos estilos de aprendizagem (canais sensoriais) e as múltiplas inteligências (operação da mente sobre os conteúdos do mundo).

Na avaliação o parecer descritivo, é o resultado do processo de aprendizagem do estudante, que objetiva indicar os avanços e as necessidades, permitindo ao professor rever seu planejamento e propor estratégias diferenciadas. As escolas devem se organizar atendendo ao disposto no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar de cada Unidade.

Conforme a escrita da educação infantil o planejamento deve vislumbrar encaminhamentos, meios e fins. O trabalho pedagógico deve estabelecer o diálogo entre teoria e prática, para tanto necessita estar direcionada de maneira objetiva, clara e organizada para que atinja os objetivos propostos. Cabe aos profissionais da educação a previsão sobre a organização do espaço e dos recursos educativos necessários, de maneira coerente com cada atividade proposta para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Existe ainda a necessidade, em alguns momentos, de que o profissional da educação tome

decisões que precisam ser, antes de tudo, pensadas para ressignificar o ato educativo.

Planejamento Semanal - é um instrumento que oportuniza a organização do trabalho do professor permitindo a esse uma visão geral das atividades previstas em determinado período. Para disponibilizar o planejamento, o professor deverá anexá-lo em caderno específico para apreciação da Equipe Pedagógica Administrativa da Escola (EPA).

Para tanto, a proposta deste programa integra o trabalho com as áreas do desenvolvimento humano (sensório-perceptiva, cognitiva, motora, comunicação e socioemocional) e as áreas do conhecimento, por intermédio dos Componentes Curriculares, definidas nas Diretrizes Curriculares para o Município de Curitiba, considerando o desenvolvimento dos estudantes e estabelecendo as adaptações curriculares necessárias.

A formalização da avaliação é semestral, por meio de parecer descritivo que retrata o desenvolvimento e resultado da aprendizagem do estudante considerando os objetivos, os conteúdos e os critérios de avaliação para responder às necessidades dos estudantes nas áreas do conhecimento e áreas do desenvolvimento humano.

Tendo em vista a diversidade humana, há necessidade de se romper com preconceitos, estigmas e ter a consciência de que todos podem aprender. Portanto, ao se abordar a questão das necessidades educativas específicas, não basta focar somente as dificuldades do estudante percebidas diante dos conteúdos acadêmicos, mas também o seu desempenho em todas as áreas do desenvolvimento humano, socioemocional, cognitiva e psicomotora. A escola caracteriza-se por apresentar uma série de atividades diversificadas e o laboratório de informática é ofertado a todos os estudantes nos turnos manhã e tarde. Assim como novos projetos de Educação Física estão em processo de elaboração e implementação.

A avaliação é apresentada em dimensão formadora, que não concebe a fragmentação do sujeito, mas atua sob o caráter gradativo do processo de desenvolvimento da criança, das suas necessidades individuais e do grupo. Esses são indicadores fundamentais em relação ao processo de avaliação a serem considerados na elaboração dos projetos pedagógicos.

Em geral nas Escolas de Educação Especial, na modalidade da Educação Especial, as Oficinas de Aprendizagem desenvolvem atividades relativas a: Cozinha Experimental, Artesanato em geral, incluindo Cartonagem, Confeção, Reciclagem de Papel, Tecelagem entre outras.

Lembrando que o enfoque da pesquisa, estará direcionado aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), no entanto, vale considerar o importante trabalho realizado junto ao denominado Programa de Educação Infantil envolvendo a Estimulação Essencial e Pré-escolar. Esta tem por objetivo geral possibilitar o desenvolvimento pleno da criança nos aspectos: cognitivo, comunicacional, psicomotor, afetivo e social. Pretende ainda, estimular o desenvolvimento sensorial, motor, físico, cognitivo e de linguagem.

Já o Programa do Ensino Fundamental, responsável pela formação básica do cidadão, deve desenvolver capacidades como o domínio da leitura, da escrita, do cálculo, da compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, da arte e dos valores da sociedade. Um dos enfoques é favorecer a ampliação do exercício da cidadania viabilizando o acesso a aprendizagem e ao conhecimento.

Assim, a metodologia no documento é entendida como uma ação transformadora da prática em que os conteúdos, temas e estratégias didáticas revelam a aplicação de princípios pedagógicos, da interdisciplinaridade e da contextualização. O enfoque está na utilização de vários meios considerando a singularidade de cada estudante e a diversidade social, cultural e física. Entende-se que a aprendizagem não se dá de forma espontânea e também que não se aprende nada que não seja significativo. Ou seja, a prática pedagógica se efetiva em um processo intencional e planejado do professor levando o estudante a refletir, discutir, mostrar e exemplificar, conceituar, proporcionar a troca de experiências e o relacionamento com o grupo.

O trabalho pedagógico integra as áreas do desenvolvimento humano: sensorio-perceptivo, cognitivo, motor, comunicacional, socioemocional e os componentes curriculares. Deve estabelecer diálogo entre teoria e prática, ressignificando os saberes a medida do necessário.

A avaliação, denominada avaliação investigativa, ocorre considerando as oportunidades oferecidas aos estudantes e analisando a necessidade de

adequações das situações didáticas propostas. Ela acontece semestralmente, por meio do parecer descritivo considerando objetivos, conteúdos e critérios de avaliação. No processo de formalização da avaliação são realizados conselhos de classe com participação de toda equipe escolar que atende os estudantes.

O documento ainda aponta que a partir de 2005, momento de revisão das diretrizes curriculares do município para a educação de Curitiba, ficou evidente a necessidade de se ter um referencial básico, com objetivos, conteúdos e critérios de avaliação de toda a Rede de ensino. Juntamente com o material, coube aos profissionais da educação o desenvolvimento de práticas educacionais dinâmicas e contextualizadas de forma a desenvolver sua metacognição, considerando as especificidades dos sujeitos, trazendo para a discussão a necessidade de adequações curriculares. Um currículo concebido enquanto um processo dinâmico de construção de saberes.

Referente à organização dos componentes curriculares, Língua Portuguesa apresenta as práticas de ensino subdivididas em três eixos: oralidade, leitura e escrita, e na sequência específica objetivos, conteúdos e critérios. O trabalho pedagógico permaneceu por ciclos de aprendizagem (Ciclo I 1º, 2º e 3º anos. Ciclo II 4º e 5º ano).

Na matemática, os conteúdos são organizados por ciclos, contendo objetivos, conteúdos e critérios de avaliação. Em Ciências Naturais, organiza-se da mesma forma que o anterior, considerando a especificidade do componente curricular em questão subdividindo em três grandes temáticas/eixos: Ecossistema, Culturas e Sociedades, Natureza, Ciência e Tecnologia. Em História apresenta os conteúdos específicos, por ciclos de aprendizagem, e breve abordagem sobre questões da educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, com o objetivo de desenvolver o respeito mútuo e aproveitamento das diferenças para melhorar as relações na sociedade em seus diferentes subsistemas.

Para Geografia prevê a abordagem de três grandes eixos: sociedade, espaço e natureza. Para o Ensino de Arte aborda quatro eixos: artes visuais, música, teatro e dança. Para a Educação Física conteúdos de Ginástica envolvem elementos fundamentais da ginástica, ginástica geral, elementos da ginástica artística (olímpica), elementos da ginástica rítmica. No eixo Dança

envolve movimento da dança, atividades rítmicas e expressivas, cantigas de roda, e brinquedos cantados. No jogo, envolve: jogos psicomotores, tradicionais, cooperativos, sensoriais, interpretativos, recreativos e intelectivos. Na Luta, destaca a capoeira, elementos dessa luta e atividades recreativas.

Para o componente curricular de Ensino Religioso enfatiza temáticas envolvendo a alteridade, tradições religiosas, símbolos religiosos, espaços sagrados, textos sagrados, espiritualidade, ritos e rituais.

Referente a organização curricular, em análise, as escolas participantes da pesquisa coadunam em suas propostas, haja visto, a base da escrita dos PPPs, mediante as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2006), com adequações metodológicas e flexibilizações do tempo. Inclusive os autores citados de base são os mesmos. Rosa (2012) e Alves et al. (2021), apontam a importância de se propor para o público com deficiência intelectual estratégias diferenciadas, que envolvam elementos sensoriais, motores, sociais e cognitivos, o que requer uma dimensão diferenciada do tempo de aprendizagem. Alves et al. (2021), destacam nesse contexto a importância do trabalho colaborativo, que privilegie a produção coletiva. Sendo a mediação determinante nesse contexto, incentivando a escuta, o falar, a criatividade e o desenvolvimento do sentido de pertencimento.

A escola B se aproxima do campo de pesquisa ao dizer que a escola está, em seu fazer pedagógico, atenta em proporcionar experiências pedagógicas voltadas ao conhecimento desse aluno, do outro, do ambiente, de brincar e imaginar, de explorar a linguagem corporal, a linguagem verbal, a natureza, a cultura, a apropriação do conhecimento matemático, a expressividade das linguagens artísticas, e acredita, que tais atividades e ações favorecem o desenvolvimento do sujeito, aprimorando o exercício da observação, atenção, concentração, autonomia, desenvolvimento social e produção do conhecimento.

Diante dessa perspectiva, a escola se aproxima de dimensões que são disparadoras de aventuras intelectuais conforme preconizado por Charlot (2013): dimensão social (abrange cultura e interações sociais), dimensão identitária (abrange experiências cotidianas, demarcações da história de vida do sujeito, e relações estabelecidas com seus pares), dimensão epistêmica

(contato e relações com objetos, pessoas, lugares). E aponta para a dimensão histórico social do sujeito, embasada nos pressupostos vygotkianos em que o homem se constrói e humaniza, a partir das relações que estabelece com o meio, acesso ao patrimônio cultural e processo de mediação efetivo.

O documento em análise, assevera que o currículo se torna um processo dinâmico, de construção de saberes, em que as práticas e possibilidades se articulam e se complementam em uma interação dialógica, de auto-organização, para que se efetive a aprendizagem. Segundo Sacristán (2000), toda prática pedagógica gravita em torno do currículo, o currículo é sua base, as são as práticas pedagógicas que nutrem o currículo, colocam-no a prova e o tornam efetivo. A ideia não é mudar o currículo, mas pensar e propor formas de torná-lo viável.

Referente as práticas pedagógicas deflagradas o documento apresenta similaridade aos aspectos apresentados pela Escola A. Busca envolver às práticas pedagógicas, aspectos relacionados aos elementos motores, sociais, sensório-perceptivos e cognitivos, porém não os detalha, mas cita-os.

Interessante que o documento evidencia a necessidade de se romper com preconceitos, estigmas, e busca de conscientizar que todos podem aprender. Ao que parece, emerge uma tensão nesses espaços escolares, que permeia na dificuldade observada na criança/adolescente com deficiência intelectual e no seu potencial de aprendizagem. Nesse sentido, Minetto (2008) traz com propriedade que falar em diversidade e pluralidade, a partir de uma perspectiva holística, inclui um trabalho de sensibilização envolvendo professores, aluno, sua família, a comunidade, o ambiente, e seu entorno contextual “implica refletir sobre concepções, valores identidades, histórias, capacidades e habilidades individuais”. (p.31).

Nesse sentido, o trabalho de Santos e Martins (2015) contribui trazendo a urgência para a formação docente que destaque o que significa o processo de ensino-aprendizagem é a potencialidade dos sujeitos e não suas faltas. Apresenta, também, a importância de um processo de ensino-aprendizagem com mediação efetiva, a partir de um planejamento estratégico, ênfase em práticas cooperativas em sala de aula, trabalhos coletivos e diversificados,

favorecendo envolvimento com a tarefa, interesse, elementos promotores de aprendizagem.

#### 4.3.3. Escola C

O Projeto Político Pedagógico conta com a participação de todos os segmentos da escola, considerando os preceitos legais e normativos que regem o funcionamento das Escolas de Educação Básica na modalidade da Educação Especial de Curitiba. Escola foi inaugurada em 24 de setembro de 1992, decreto de criação nº 315/1992. O acesso ao documento se deu por meio de leitura in loco, por solicitação da equipe diretiva. A escola possui 13 turmas no período da manhã e 13 turmas no período da tarde, totalizando uma média de 236 alunos matriculados.

##### a) Organização do documento

O texto do PPP desta escola é composto de 320 páginas aproximadamente, as quais se dividem em 11 capítulos.

O Capítulo 1 traz a identificação da escola, caracterização da instituição escolar, bem como público-alvo. Capítulo 2 é uma Introdução sobre aspectos relacionados a sua estrutura e intencionalidade. O capítulo 3 caracteriza os professores da instituição especificando as funções e particularidades de trabalho da Equipe pedagógico administrativa; Equipe docente; Equipe Auxiliar de Serviços, Ambulatório de saúde (que não existe mais na unidade); Número de professores por período e apoio escolar.

Ainda informa o Nível de Escolaridade dos Profissionais da Escola, bem como Tempo dos profissionais da escola. O capítulo 4 caracteriza a instituição e a Comunidade Escolar. O capítulo 5 traz aspectos relacionados a acessibilidade. O Capítulo 6 trata do Plano de Formação Continuada. O Capítulo 7 especifica o público-alvo. O capítulo 8 apresenta as Modalidades Ofertadas: Educação Infantil 4/5 anos; Ensino Fundamental 1º ao 5º ano (06 a 24 anos); Turma dos alunos com múltiplas deficiências, intelectual e visual; EJA e Oficina de Aprendizagem funcional; Programa de Educação para o trabalho e convivência sócia; e Apoio a empregabilidade. O Capítulo 9 esclarece sobre os Serviços de

Atendimento Educacional Especializado ofertados: Serviços de estimulação; Reeducação Visual (RV)<sup>42</sup>; Comunicação Alternativa(CA). O Capítulo 10 explica sobre os Projetos desenvolvidos pela escola: Casa Ambiente, Projeto Coral, Biblioteca, Livro Didático (análise e escolha), e Bullying não é brincadeira.

O capítulo 11 detalha aspectos referentes ao Regimento Escolar contendo dias letivos, matriz curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, Conteúdos estruturantes e programático das Oficinas do Programa de Educação para o Trabalho, Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Concepções de Escola, Sociedade e Homem. Ainda abrange informações referendando princípios e fins da instituição, da Gestão Escolar, dos órgãos colegiados, do Plano de Gestão, Avaliação da Aprendizagem, dos Conselhos de Classe e dos Processos de Regularização da Vida Escolar dos Estudantes. Finaliza com Bibliografias e anexos.

#### b) Estrutura física da escola

O conteúdo expresso prevê aspectos relacionados a estrutura física da escola, seus espaços, seus atores, permitindo ao leitor que imagine a estrutura e de que forma emerge a escrita dos documentos e os dizeres dos professores, bem como aspectos relacionados a acessibilidade física.

A referida escola se apresenta com área construída de 1.935,68m<sup>2</sup> , 22 salas de aula, 3 refeitórios, 8 banheiros para alunos, 4 banheiros para funcionários, 1 sala para os professores, 2 almoxarifados, 1 recepção/secretaria, 1 sala para a direção, 1 sala para a vice direção, 1 sala para a Comunicação Alternativa, 1 sala de Apoio a Empregabilidade, 1 sala de Estimulação Essencial, 2 salas multiusos, 1 Casa Ambiente, 2 salas de Arte, 1 cozinha, 2 salas de informática, 1 biblioteca, 1 sala de reeducação visual, 3 salas de pedagogas, 5 salas para saúde ambulatorial, 1 cancha coberta, 1 parque infantil adaptado e 1 horta escolar.

O Espaço Escolar deve se constituir em um ambiente desafiador à criança, que estimule e motive aprendizagens possibilitando a comunicação, a

---

<sup>42</sup> Refere-se ao Atendimento Educacional Especializado na área visual.

interação e a autonomia. Deve se constituir um local de oportunidades, intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, na qual as práticas considerem a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motoras, afetiva, cognitiva, linguísticos, ética e sociocultural.

Referente a acessibilidade, entende-se que um ambiente acessível pode ser extremamente libertador, contribuindo com a integração entre os estudantes. De acordo com esse pensamento a escola dispõe de elevador, banheiro e parque adaptado.

### c) Organização Pedagógica

A seguir, apresentam-se os princípios educacionais, autores de base, a organização dos Programas Ofertados, aspectos inerentes ao currículo pretendido e a concepção de sujeito que se almeja da respectiva escola.

Os princípios que regem o direito a educação com qualidade são: equidade, democracia, trabalho coletivo, autonomia e espaço público.

Os Autores que embasam o documento são: Pacheco, Freire, Piaget, Vygotski, Wallon e outros.

As Modalidades Ofertadas o Programa de Educação Infantil (atendimento no pré-escolar); Programa de Ensino Fundamental (1º ao 5º ano – de 6 a 24 anos); Educação de Jovens e Adultos (Componentes Curriculares – 4h semanais e Oficina de Aprendizagem Funcional – 16h); e Programa de Educação Especial para o Trabalho e Convivência Social (visa a inserção do estudante no mundo do trabalho e convivência social).

O Programa de Ensino Fundamental, que é o enfoque da pesquisa abrange os componentes curriculares de Ciências Naturais, Educação Física, Arte, Ensino Religioso, História, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática.

A Matriz Curricular do Ensino Fundamental parte da premissa a garantia ao acesso de todos os conteúdos previstos para o ensino comum, no entanto, vale-se a flexibilização considerando o tempo e a forma de aprender de cada estudante, a partir de um atendimento especializado pedagógico intencional.

A escola propõe um trabalho específico para estudantes que apresentam múltiplas deficiências, no caso, deficiência intelectual associada a deficiência

visual. A turma é multisseriada e tem o enfoque do trabalho o material estruturado, trabalho corporal/motor e trabalho sensorial. Abrange conceitos básicos de orientação e mobilidade. Audição. Eco localização. Localização de som, escuta seletiva, sombra, sonoro, sistema háptico ou tato ativo, cinestesia, sentido vestibular labiríntico, e olfato. “A iniciação do Sistema Braille dependerá do desenvolvimento de todas as capacidades acima citadas, servindo as mesmas como pré-requisitos” (PPP da escola, p. 22).

O PPP da respectiva escola sinaliza na página 286, conteúdos estruturantes distinguindo funcional e ocupacional. Os conteúdos estruturantes funcionais englobam: Higiene, Saúde, Bem-estar, Comunicação e Culinária. Os conteúdos estruturantes ocupacionais englobam: Higiene, Autocuidado, Apresentação pessoal, Saúde, Bem-estar, Materiais e técnicas no ambiente de trabalho e Noções e técnicas ocupacionais. Para o Programa de Formação Inicial para o Trabalho, busca ações que desenvolvam as relações interpessoais, Saúde e Segurança, bem como Meio ambiente (práticas sustentáveis), gerenciamento e Habilidades e competências necessárias para desempenhar determinada função.

A avaliação ocorre mediante o percurso de aprendizagem, transformando a prática avaliativa em prática de aprendizagem

O Currículo é flexibilizado considerando o potencial dos sujeitos, bem como o tempo e forma de aprender.

Concepção de sujeito prima pela autonomia, qualidade de vida e oportunizar ao estudante vivências e experiências que lhe sejam significativas.

#### d) Práticas Pedagógicas Deflagradas

O documento esclarece que as práticas pedagógicas estão correlacionadas aos componentes curriculares expressos, realizando as adequações necessárias e considerando a flexibilização do tempo de acordo com a proposta de organização das escolas especiais.

Relacionado as práticas pedagógicas a escola se vale de Projetos Pedagógicos para maximizar saberes. Vários temas são abordados por Projetos Pedagógicos/PP que são denominados de: Casa Ambiente, Higiene Pessoal,

Higiene Ambiental, Vestuário, Alimentação, Jardinagem, Socialização, Coral, Bullying não é brincadeira, e Biblioteca.

A Casa Ambiente, projeto específico dessa escola, é uma casa com sala, cozinha, banheiro e quarto, visa ao desenvolvimento de atividades de competência de vida diária, oportunidades de vivências, de tarefas do cotidiano ao realizarem atividades práticas da vida autônoma (A.V.A). Como consequência, possibilita e prepara o convívio social com enfoque na autonomia e independência do sujeito.

O PP envolvendo Higiene Pessoal parte das necessidades e especificidades do sujeito, atividades de vida diária, questões corporais, vestuário e calçados.

Referente ao PP Higiene Ambiental procura desenvolver estímulos motores, estímulos sensoriais e separação de resíduos produzidos.

O PP envolvendo Vestuário envolve percepção apropriada climática, organização das vestimentas e acessórios, bem como cuidados com as vestimentas e mobiliário adequado.

Sobre o PP Alimentação, o documento se utiliza da Cozinha Experimental e tem por finalidade a escolha dos alimentos, identificação do prazo de validade, aprender a cozinhar, aprender a armazenar, aprender a congelar, higiene dos alimentos, valor nutricional dos mesmos e economias possíveis.

O PP Jardinagem proporciona vivências motoras e sensoriais a partir de espaço ambiental específico externo as salas de aula.

O PP Socialização abrange atividades grupais, dinâmicas funcionais, discussão de comportamentos socialmente aceitáveis e interação comunitária. Utiliza-se da Casa Ambiente e busca desenvolver a comunicação (em toda a dinâmica da casa), organização, percepção dos cômodos e suas respectivas funções, estimula o brincar (o faz de conta a partir de práticas reais, contextualiza a convivência e interfaces da dinâmica de uma casa.

Compreendendo a função social da música e considerando-a como produto cultural, social e histórico, o PP Coral abrange vários conteúdos como: duração, altura, intensidade, timbre, densidade, ritmo corporal, percepção auditiva, consciência corporal, qualidade artística, responsabilidade, apreciação

musical, músicas de diferentes etnias (matriz indígena e matriz africana), músicas do folclore brasileiro e paranaense e música popular brasileira.

O PP Bullying não é brincadeira é um projeto implantado em todas as unidades educacionais municipais com o objetivo de trazer a conversa, reflexão, e conhecimentos acerca de comportamentos e atitudes que sejam equivocadas, discriminatórias e desrespeitosas.

O PP Biblioteca entende esse espaço educacional como um centro ativo de aprendizagem, amplamente integrado ao processo pedagógico imbuído de vontade, desejo e prazer na leitura. As ações que ali se evidenciam são por meio de rodas de leituras, contação de histórias, empréstimos de livros e Semana literária na escola. A manutenção desse espaço se dá por meio de registros dos empréstimos, cadastramento de acervos, restauração e higienização dos livros. Os alunos participam semanalmente com horário específico de 50 minutos por turma.

Em análise do documento, este segue similaridade com PPP analisado da Escola A e Escola B: forma de organização, matriz curricular, formas de avaliação que valorizam o percurso de aprendizagem, bem como, os autores de base.

Ao ler o PPP da Escola C, para além da matriz curricular com os respectivos componentes curriculares, percebeu-se que a escola sinaliza o trabalho com conteúdos que denomina estruturantes, distinguindo funcional e ocupacional. Ao que parece os conteúdos estruturantes funcionais envolvem práticas que repercutem na qualidade de vida do sujeito ao longo de sua vida, e os conteúdos estruturantes ocupacionais estão relacionados a possível inserção desses alunos no mundo do trabalho, envolvendo práticas que repercutam em adaptação adequada ao trabalho (regras e posturas), permanência e proação. Ambos os conteúdos têm enfoque no desenvolvimento da autonomia do sujeito, conforme preconizado pela LDB 9394/96, artigo 59º.

Referente ao currículo diz que é flexibilizado, considerando o potencial do sujeito, bem como o tempo e a forma de aprender. Entretanto, não foi encontrado no texto detalhes dessa flexibilização (quando, como e por que).

Referente as práticas pedagógicas se evidenciam, a priori, por meio do trabalho por Projetos, buscando intencionalidade e sentido ao que se ensina, aproximando-se as ideias de Franco (2012).

Dos projetos mencionados, destaco o realizado na biblioteca, por meio de rodas de leitura, contação de histórias, empréstimos de livros e Semana Literária na escola, oportunizando diretamente contato com o mundo letrado. Nessa perspectiva, o estudo de Caetano et al. (2022) apontam para melhora discursiva desse público, no uso da escrita e na produção de resumos a partir de mediação específica. Também, Silva e Calvante (2021) evidenciam em pesquisa que linguagem simples, objetiva, suporte a partir de imagens, contextualização ao que se aprende, subsidia a memória em prol do desenvolvimento do pensamento abstrato para a criança/adolescente com deficiência intelectual. Ou seja, um caminho para a inserção ao mundo letrado que exige a construção e manutenção do pensamento abstrato.

#### 4.3.4. Articulando os dizeres

Considerando as categorias: organização do documento, estrutura física da escola, organização pedagógica e curricular e práticas pedagógicas deflagradas, a seguir há o quadro que evidencia pontos semelhantes, propostos em cada escola especial que nos leva a compreender posteriormente a relação entre os projetos políticos pedagógicos analisados e os dizeres dos professores sobre as práticas pedagógicas cotidianas dessas escolas.

QUADRO 10: CATEGORIA – ORGANIZAÇÃO DO DOCUMENTO

Escola A	Escola B	Escola C
Escola prevê em seu documento contextualização de aspectos socioeconômicos, culturais, físicos e ambientais, com identificação da comunidade escolar (pais/responsáveis, estudantes, profissionais da educação e colaboradores). Aspectos físicos da escola, considerando princípios de acessibilidade. Referenda as etapas e modalidades de ensino sendo EI e EF – anos iniciais, o Programa da Educação para o Trabalho e Convivência Social, bem como atendimentos educacionais especializados/AEE, nas áreas visual, auditiva, da Comunicação Alternativa, Serviço	Observando o documento disponibilizado para consulta é bastante semelhante ao da Escola A, referente aos tópicos abordados e informações contidas. Entretanto, com composição dos tópicos em ordens diferentes e por vezes, mais sucintos.	Os tópicos apresentados convergem com os das Escolas 1 e 2, entretanto traz juntamente com a estrutura física a intencionalidade de utilização desses espaços. Referente aos profissionais informa atuação e escolaridade.

<p>de Estimulação Essencial, e protocolos de pré-triagem e triagem para ingresso na escola. Aspectos inerentes ao Regimento Escolar e aspectos legais (matrícula, transferência, bem como composição das turmas). Traz ainda princípios filosóficos e didático pedagógicos. Conceitua sociedade, sujeito e educação. Traz aspectos inerentes a gestão escolar, órgãos normatizadores dos processos decisórios, modalidades ofertadas (EI e EF), bases legais. Metodologias, planejamento e avaliação. Além de bases norteadoras envolvendo os componentes curriculares trabalhados inclusive Educação das relações étnico raciais, Ensino de História e a Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena. Projetos e Programas Ofertados e referenciais teóricos utilizados.</p>		
--	--	--

Fonte: autora (2023).

Referente a organização dos Projetos Políticos Pedagógicos fica entendido que são os documentos norteadores da prática pedagógica da escola e que neles está toda a organização curricular das escolas especiais com base nas Diretrizes para a Educação Municipal de Curitiba de 2006, complementando com cursos, formações e materiais pedagógicos construídos e disponibilizados pela mantenedora ao longo dos anos. Observou-se também que nos PPP aprovados em 2017, estão expressos conceitos, procedimentos e ações pedagógicas que foram publicadas no documento intitulado Diretrizes da Inclusão e da Educação Especial de Curitiba: Diálogos com a BNCC (2021).

O PPP se constitui dentro de uma ação intencional, com sentido explícito, pontuando procedimentos e práticas pedagógicas previstas em amplitude coletiva, por isso o PPP, se configura em um compromisso sociopolítico com os interesses reais da comunidade escolar, e para além dela (VEIGA, 2003). Sendo assim as escolas especiais cumprem com essa proposta, uma vez que considera as necessidades e especificidades dos sujeitos. Por meio dos relatos dos professores os PPPs (2017) foram construídos a partir de conversas e estudos da equipe escolar, articulando encontros com as três escolas especiais municipais e acompanhamento do DIAEE na representatividade da Gerência de Currículo.

Todavia, referendando os aspectos estruturais observados no documento, auxiliaria se as escolas padronizassem os títulos e itens mencionados no

sumário. Os itens que são procedimentos comuns a todas elas poderiam ter uma única formatação e texto, a partir de um texto escrito coletivamente. Entretanto, os itens que fazem parte das especificidades institucionais como público-alvo, identificação da comunidade escolar, questões estruturais, atendimentos educacionais especializados diferenciados, projetos etc. poderiam seguir um roteiro de informações, para que mesmo com dados diferentes a composição estrutural do texto fosse a mesma. Outro dado expresso no documento seria a história das escolas especiais, considerando o contexto histórico de seu surgimento, das suas demandas e intenções.

QUADRO 11: CATEGORIA – ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA

Escola A	Escola B	Escola C
<p>A escola atualmente comporta: 1 almoxarifado para limpeza; 2 almoxarifados; 4 banheiros mistos para funcionários; 1 cozinha para empresa terceirizada/cozinha experimental; 1 laboratório de Informática; pátio coberto; 1 quadra esportiva / asfaltada sem cobertura; 1 refeitório; 1 sala para Reeducação Visual, 1 sala para o Projeto de Habilidades Sociais; 1 sala para Comunicação Alternativa; 1 sala para Projeto Pedagógico Individual/PPI; 1 sala para Fisioterapia; 1 sala para Psicologia; 1 sala para Fonoaudiologia; 1 sala para Direção e Vice direção; 1 sala para Ensino da Arte; 1 sala para Secretaria; 1 sala para Setor Pedagógico; 2 banheiros femininos; 2 banheiros masculinos; 1 sala para professores; 6 salas de aula; 3 salas para Oficinas de Aprendizagem Ocupacional; 1 sala para Educação Física( almoxarifado). Solário (parque interno). 2 Parquinhos externos; e 1 quadra coberta pequena (em construção).</p>	<p>Em análise ao documento/PPP não foi identificado detalhamento da estrutura física da escola. Embora, pela leitura do PPP, se entende que o espaço escolar comporta salas para atendimento multiprofissional que atendem em ambulatório e em atendimentos específicos na área educacional, por meio de projetos específicos.</p>	<p>A escola atualmente possui 22 salas de aula, 3 refeitórios, 8 banheiros para alunos, 4 banheiros para funcionários, 1 sala para os professores, 2 almoxarifados, 1 recepção/secretaria, 1 sala para a direção, 1 sala para a vice direção, 1 sala para a Comunicação Alternativa, 1 sala de Apoio a Empregabilidade, 1 sala de Estimulação Essencial, 2 salas multiusos, 1 Casa Ambiente, 2 salas de Arte, 1 cozinha, 2 salas de informática, 1 biblioteca, 1 sala de reeducação visual, 3 salas de pedagogas, 5 salas para saúde ambulatorial, 1 cancha coberta, 1 parque infantil adaptado e 1 horta escolar.</p> <p>O Espaço Escolar deve se constituir um espaço desafiador, estimulador, motivacional, de interações variadas, de oportunidades, um espaço planejado, intencionalmente planejadas e permanentemente reavaliado, onde as práticas considerem a integralidade do sujeito nas dimensões expressivo-motoras, afetiva, cognitiva, linguísticos, ética e sociocultural.</p>

<p>Espaço escolar comporta salas para atendimento multiprofissional como fisioterapia, psicologia, fonoaudiologia, sala destinada para AEE – área visual, Projeto de Habilidades Sociais, Projeto envolvendo Comunicação Alternativa. A estrutura física permite pensar nos espaços de forma dinâmica e com enfoque pedagógico, por exemplo: laboratório de informática; cozinha experimental; pátio coberto, quadra esportiva coberta, sala de Arte, solário, horta, parquinhos externos, cancha de Golf.</p>		<p>Referente a acessibilidade, a escola dispõe de elevador, banheiro e parque adaptado, proporcionando possibilidade de mobilidade a todos os estudantes.</p>
--	--	---

Fonte: autora (2023).

Em visita as escolas, reconhecimento dos espaços utilizados, e verificação dos espaços detalhados junto ao PPP, as escolas se organizam de modo que têm como intenção um trabalho pedagógico diferenciado, dinâmico, multifuncional. Os espaços são devidamente adaptados e acessíveis.

Como preconizado no PPP das escolas, o Espaço Escolar deve ser um espaço desafiador ao estudante, que estimule e motive aprendizagens possibilitando a comunicação, a interação e a autonomia. Deve se constituir um espaço de oportunidades, intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, na qual as práticas considerem a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motoras, afetiva, cognitiva, linguísticos, ética e sociocultural. Para além do espaço físico, Minetto (2008) diz que a escola deve ser também um espaço relacional, que incentive os estudantes a conviverem, interagirem e trocar ideias.

#### QUADRO 12: CATEGORIA – ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E CURRICULAR

Escola A	Escola B	Escola C
Os princípios que regem o direito a educação com qualidade são: equidade, democracia,	Em análise ao documento	A análise do PPP da Escola C foi um pouco

<p>trabalho, autonomia e espaço público (direito de todos e todas a um ensino de qualidade). A escola se compromete a garantir aos estudantes o direito de viver situações acolhedoras, seguras, agradáveis, desafiadoras, que lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade. Alguns princípios básicos guiam a efetivação do compromisso apresentado de acordo com o PPP analisado: a) o desenvolvimento da criança é um processo conjunto e recíproco; b) educar e cuidar são dimensões indissociáveis de toda ação educacional; c) o professor é mediador da criança em sua aprendizagem; e d) a parceria com as famílias das crianças é fundamental. Os autores que embasam documentos são: Pacheco, Freire, Piaget, Vigotski, Wallon e outros. As Modalidades Ofertadas são as seguintes: Programa de Educação Infantil (oferta o serviço de Estimulação Precoce de 0 a 3 anos, e atendimento no pré-escolar - sem demanda de atendimento até o momento para ambas); Programa de Ensino Fundamental (1º ao 5º ano – de 6 a 24 ano); e Programa de Educação Especial para o Trabalho e Convivência Social (visa a inserção do estudante no mundo do trabalho e convivência social, subdividida em Oficinas de Aprendizagem Funcional, Oficinas de Aprendizagem Ocupacional, e Oficina de Formação Inicial para o Trabalho). Referente aos aspectos inerentes ao currículo, apresenta os fundamentos teórico-metodológicos dos componentes curriculares: Ciências Naturais, Educação Física, Ensino de Arte, História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Ensino Religioso, os mesmos expressos no ensino regular. – O currículo precisa ser concebido a partir do paradigma dinâmico-dialógico, prevendo o homem como um ser social e criador da realidade. Aprende por meio das interações e mediação com o outro, implicando em três aspectos importantes: saber, ser e fazer. O currículo é entendido como um espaço, um campo de produção e criação de significados. Respeitar o tempo e a forma de aprender dos estudantes. Visa construção social e cultural dos estudantes. Percurso formativo necessita ser aberto e contextualizado. Currículo é pensado para além das quatro paredes da sala de aula. Permite a flexibilização curricular de acordo com as demandas inerentes as turmas e escola especial, respeitando as suas especificidades. O currículo praticado prevê acesso de todos os conteúdos previstos para</p>	<p>analisado da escola, as abordagens se modificam apenas quanto a posição que estão no texto ou a forma de colocar uma mesma ideia com expressões diferentes. O item observado não contemplado na Escola B, são os aspectos que consideram as áreas do desenvolvimento humano 1- Comunicação: expressiva e receptiva; 2- Sensorio – perceptiva (percepção visual, percepção tátil e cinestésica), Percepção Auditiva, Percepção espacial, - Percepção temporal, Percepção gustativa, e - Percepção olfativa. 3- Área motora (Coordenação Motora Global e Esquema corporal); 4- Área cognitiva (Atenção/Concentração, Memória, Raciocínio, Conceitos Básicos, Simbolização, Conceitualização).</p>	<p>mais desafiadora, uma vez que a análise do documento se deu in loco, ou seja, a pesquisadora anotou questões observadas no documento, mas no momento de comparar os dados ficou restrita as suas anotações. Entretanto a organização pedagógica é a mesma observada na Escola B, e Escola A. Escola propõe um trabalho específico para estudantes que apresentam deficiência intelectual associada a deficiência visual. A turma é multisseriada e tem o enfoque do trabalho o material estruturado, trabalho corporal/motor e trabalho sensorial. Abrange conceitos básicos de orientação e mobilidade. Audição. Eco localização. Localização de som, escuta seletiva, sombra, sonoro, sistema háptico ou tato ativo, cinestesia, sentido vestibular labiríntico, e olfato. “A iniciação do Sistema Braille dependerá do desenvolvimento de todas as capacidades acima citadas, servindo as mesmas como pré-requisitos” (PPP da escola, p. 22). O PPP da respectiva escola sinaliza na página 286, conteúdos estruturantes distinguindo funcional e ocupacional. Os conteúdos estruturantes funcionais englobam: Higiene, Saúde, Bem-estar, Comunicação e Culinária. Os conteúdos estruturantes ocupacionais englobam: Higiene, Autocuidado, Apresentação pessoal, Saúde, Bem-estar, Materiais e técnicas no ambiente de trabalho e</p>
--	--	---

<p>o ensino comum. Diferencial: O currículo de Língua Portuguesa (Leitura, Oralidade e Escrita) e de Matemática apresenta-se por anos de escolaridade compondo os seguintes elementos: a) áreas do desenvolvimento humano: 1- Comunicação: expressiva e receptiva; 2- Sensorio – perceptiva (percepção visual, percepção tátil e cinestésica), Percepção Auditiva, Percepção espacial, - Percepção temporal, Percepção gustativa, e - Percepção olfativa. 3- Área motora (Coordenação Motora Global e Esquema corporal); 4- Área cognitiva (Atenção/Concentração, Memória, Raciocínio, Conceitos Básicos, Simbolização, Conceitualização). 5-Área socioemocional envolvendo Atividades de Vida Diária (AVDs) e Atividades de Vida Prática (AVPs); b) Objetivos de Aprendizagem, c) Conteúdos e d) Critérios de Avaliação com apoio. Escola é entendida como espaço de formação humana e espaço de democratização do saber. A escola se propõe a um trabalho atento com as temáticas emergentes: Bullying, Violência na Infância, Sustentabilidade etc.</p>		<p>Noções e técnicas ocupacionais. Para o Programa de Formação Inicial para o Trabalho, busca ações que desenvolvam as relações interpessoais, Saúde e Segurança, bem como Meio ambiente (práticas sustentáveis), gerenciamento e Habilidades e competências necessárias para desempenhar determinada função.</p>
--	--	---

Fonte: autora (2023).

Referente a organização pedagógica e curricular Minetto(2008) traz suas considerações referente ao currículo e a inclusão, dizendo o seguinte:

O currículo norteia a organização do PPP da escola. Usamos a palavra norteia, pois hoje o currículo é democrático, possibilitando que a comunidade escolar tenha certa autonomia para flexibilizar a definir prioridades, favorecendo assim a inclusão. Na verdade, as dificuldades podem começar aí, pois tanto o currículo fechado como o aberto terão vantagens e desvantagens. Os professores, em sua maioria, foram capacitados para atuar em currículo fechado, e agora estão diante da possibilidade de flexibilização. (MINETTO, 2008, p. 57).

Em se tratando das escolas especiais, é necessário um currículo que converse com as necessidades dos estudantes. Seja a base as Diretrizes Curriculares da Educação de Curitiba de 2006, seja ela articulada e conservando com a Base Nacional Comum Curricular, é necessário a compreensão das especificidades dos sujeitos com deficiência intelectual.

Nesse sentido entendo que quando a escolas especiais pesquisadas consideram o tempo e a forma de aprender da criança/estudante, consideram que educar e cuidar são dimensões indissociáveis, tem no professor o mediador

do processo ensino aprendizagem e buscam fortalecer as parcerias de trabalho com as famílias, são ações que trazem um diferencial para o trabalho escolar, tornando-o mais personalizado, atento as necessidades dos estudantes. Inclusive quando a Escola A traz aspectos referentes ao desenvolvimento humano, trazendo o enfoque de práticas pedagógicas que enfatizam a comunicação: expressiva e receptiva; Sensório – perceptiva (percepção visual, percepção tátil e cinestésica), Percepção Auditiva, Percepção espacial, - Percepção temporal, Percepção gustativa, e - Percepção olfativa. Área motora (Coordenação Motora Global e Esquema corporal); Área cognitiva (Atenção/Concentração, Memória, Raciocínio, Conceitos Básicos, Simbolização, Conceitualização). Tem-se aqui alguns elementos indicadores de diferencial de trabalho para além dos componentes curriculares, parece ser importante como eixos transversais ao trabalho o trabalho envolvendo habilidades cognitivas, habilidades motoras e habilidades sócias. A Escola C trabalha com a especificidade do público-alvo da deficiência intelectual, e para além, com estudantes que apresentam baixa visão e são cegos. Ou seja, de acordo com as suas demandas pensa-se em um currículo que seja significativo, viável e possível A turma é multisseriada e tem o enfoque do trabalho o material estruturado, trabalho corporal/motor e trabalho sensorial. Abrange conceitos básicos de orientação e mobilidade. Audição. Eco localização. Localização de som, escuta seletiva, sombra, sonoro, sistema háptico ou tato ativo, cinestesia, sentido vestibular labiríntico, e olfato. “A iniciação do Sistema Braille dependerá do desenvolvimento de todas as capacidades acima citadas, servindo as mesmas como pré-requisitos” (PPP da escola, p. 22).

Mendes (2019) em sua pesquisa aponta que, referente as escolas especiais, esse tipo de programa requer competências altamente especializadas do professor e um tipo de organização escolar ainda indefinida compreendendo que as necessidades educacionais do público-alvo são diferenciadas e “eles precisam de acesso ao currículo de base comum, mas também de um conteúdo curricular diferenciado, nem sempre totalmente compatível com o previsto para a classe comum” (MENDES, 2019, p. 17).

QUADRO 13: CATEGORIA – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DEFLAGRADAS

Escola A	Escola B	Escola C
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Rotinas escolares;</li> <li>-Enfoque em atividades sensoriais (auditivo, visual, olfativo, paladar, tátil e cinestesia).</li> <li>- Utilização de Múltiplas Inteligências.</li> <li>- Sugere integração dos conteúdos acadêmicos as fases do desenvolvimento socioemocional, cognitivo e motor.</li> <li>- Conteúdos funcionais aplicáveis, que ampliem o repertório do aluno;</li> <li>- Projetos: Habilidades Sociais, Horta, Caminhada, Combate a intimidação Sistemática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilização de atividades diversificadas;</li> <li>- Destaca a utilização do Laboratório de Informática;</li> <li>- Atividades na: Cozinha Experimental, Artesanato em geral, Cartonagem e confecção, Reciclagem de papel e Tecelagem.</li> </ul> <p>Enfoque levar o aluno a refletir, descobrir, mostrar, exemplificar, proporcionar troca de experiências e relacionamento com o grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As práticas pedagógicas se materializam por meio do trabalho por Projetos: Casa Ambiente, Higiene Pessoal, Higiene Ambiental, Vestuário, Alimentação, Jardinagem, Socialização, Coral, Bullying não é brincadeira, e Biblioteca.</li> </ul>

Fonte: autora (2023).

Referente as práticas pedagógicas deflagradas, considerando a rotina escolar uma das práticas pedagógicas que ocorrem nesses espaços educacionais, se percebe que as rotinas são flexíveis, considerando o ritmo biológico das crianças/adolescentes em situações de alimentação, sono, no tempo de brincar ou realizar atividades considerando as especificidades de cada sujeito no ambiente educativo. Todas as salas têm por meio de imagens padronizadas a rotina, a qual é montada no início da aula, considerando o planejamento do dia. Caso haja a necessidade de mudança da rotina, ela é explicada e combinada com as crianças/adolescentes, minimizando os impactos da necessária mudança. Referente à utilização do tempo escolar: o tempo está ligado a rotina escolar, computando a chegada dos estudantes na escola, retirada da agenda, construção da rotina diária com imagens pré-definidas, atividades pedagógicas curriculares, atividades de aulas complementares, intervalo, atividades externas, higiene, lanche/almoço e saída.

Referente as práticas pedagógicas, Franco (2012) indica que as práticas pedagógicas devem considerar a diversidade de sujeitos da escola, suas experiências sociais e culturais, bem como as práticas propostas precisam se conectar com a singularidade dos sujeitos, com o diferente, com a novidade e

com aquilo que torna o processo ensino aprendizagem significativo para esse sujeito.

A seguir, em paralelo ao conhecimento sobre a organização do Projeto Político Pedagógico das escolas especiais, com enfoque na construção de aspectos inerentes ao currículo, apresento como se delineou a entrevista com os participantes da pesquisa.

#### 4.3.5. Entrevista com os Professores Participantes

Referente a entrevista com os professores participantes, apresento os pontos principais por mim compilados, referente a entrevista e, concomitantemente, organizo os dados em categorias.

Como mencionado anteriormente, no intuito de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, optou-se em nomeá-los utilizando as seguintes nomenclaturas: participante 1 (P1) e participante 2(P2) para os professores da Escola A, participante 3(P3) e participante 4(P4) para os professores da Escola B e participante 5(P5) e participante 6(P6) para os professores da Escola C.

Com o objetivo de dar voz aos professores que atuam nas escolas especiais, para a entrevista foram elaboradas questões que sinalizam direta ou indiretamente elementos das práticas pedagógicas, constituindo-se como um roteiro, para auxiliar no encadeamento de ideias e objetivo dela. Auxiliando na organização de ideias. O enfoque para os recortes escolhidos, para análise, se orienta pela correlação com as práticas pedagógicas. As entrevistas foram transcritas na íntegra, entretanto para a análise aqui mencionada, as respostas foram subdivididas em categorias, que nos sinalizam diferentes relações do saber. Veja no quadro 7, referente ao perguntas realizadas durante a entrevista com as participantes.

Mediante as entrevistas com professores das Escolas Especiais, que de alguma forma mobilizam as crianças/adolescentes, público-alvo, para a aventura intelectual, proponho a categorização inicial com oito itens que referendam as relações com o saber em diferentes dimensões. As quatro primeiras envolvem pressupostos de Bernard Charlot e são a) Relações com o saber e os dizeres sobre a atuação profissional em escolas especiais; b) Relações com o saber e

os dizeres sobre a organização do espaço e tempo; c) Relações com o saber e os dizeres sobre as estratégias de ensino evidenciadas; e d) Relações com o saber e os dizeres sobre a tríade: corpo, atividade intelectual (cognição) e o social.

As outras quatro são referentes aos pressupostos vygotskianos, assim equaciono as seguintes categorizações com o intuito de complementaridade: e) Atividade Intelectual deflagrada; f) Aprendizagem e afetividade como disparadores do desenvolvimento humano; g) Em foco: o potencial do sujeito e; h) Funções superiores do pensamento: raciocínio, imaginação, pensamento abstrato e organização.

#### 4.3.5.1. Categorias Iniciais

##### **a) Relações com o saber e os dizeres sobre a atuação profissional em escolas especiais**

Referente as relações com o saber e atuação do professor trago a afirmativa de Charlot (2012) ao dizer que professor deve exercer adequadamente o seu papel educativo. O adequado perpassa pela mobilização do estudante em aprender, o desejo atrelado ao motivo evidentes e que proporciona a atividade intelectual. O professor deve proceder como aquele que lança a semente do saber, e oportuniza condições favoráveis para o relacionar o que é significativo, refletir o que faz sentido, significar o aprendido e construir o conhecimento, conectando a vida cotidiana.

Segue nas próximas linhas, aspectos observados que auxiliaram no construto dos professores pesquisados, decidirem por atuar e permanecer, no trabalho docente em escolas especiais. Todas as participantes externaram semelhanças em seus dizeres: interesse pelas minorias, atendimento de forma especializada e diferenciada aos estudantes com necessidades específicas e especiais. Exemplo do dizer da P1: <sup>43</sup>*“eu acho que foi uma escolha pelas minorias, já desde quando eu fazia Magistério, conheci o trabalho do Pequeno*

---

<sup>43</sup> Os dizeres dos professores participantes foram transcritos tal como foram enunciados e serão ao longo do texto demarcados por letras em itálico.

*Cotolengo, a gente ia almoçar em família lá, no Pequeno Cotolengo, e eu já tinha um interesse, um desejo pelas minorias”.*

Um dos desafios eminentes, observados nas respostas das participantes, quanto as especificidades da docência nas escolas especiais é autorregular a ansiedade do professor que, muitas vezes, deseja uma devolutiva rápida e fluída do seu estudante. Entretanto a escola especial, faz com que o professor aprenda cada vez mais, a respeitar o tempo e forma de aprender do estudante.

O trabalho envolvendo crianças e adolescentes com deficiência intelectual, que necessitam de suporte substancial para aprendizagem, requer certamente um tempo e formas de aprendizagem diferenciadas, trazendo sentido ao que é ensinado. Situação expressa no dizer da P2:

*[...] eu queria que eles fizessem aquilo como estava na minha cabeça, que seria bom para eles. Eu achava que aquilo era bom pra eles. Com o passar do tempo, com a tua experiência, você acaba percebendo que não, que o que você quer na verdade, além dos objetivos pedagógicos, lembra aquela, né, vontade de dar sentido, ao trabalho, a vida deles.*

Relatou ainda que é importante que a escola seja um espaço onde se sintam bem e que seja prazeroso frequentá-la.

A P6 disse que até solicitar a remoção para a Escola Especial, passou por outros serviços especializados ofertados pela rede municipal, até que se sentisse capacitada para atuar nesse espaço e compreender as suas especificidades:

*Então, eu, quando eu tive a oportunidade, e achei que estaria preparada para atuar dentro de um ambiente, onde 100% das ações daquela, daquela, instituição, daquela unidade seria voltado à Educação Especial. Então, foi uma das coisas que me levou a aceitar a experiência, de ter essa vivência do trabalho pedagógico dentro da Escola Especial.*

Estar preparado para a atuação em escola especial, parece bastante subjetivo, até porque todo sujeito apresenta um funcionamento diferente, nessa perspectiva se acredita que o sujeito é ativo, tendo seu lugar singular no processo de aprendizagem, ele deve assumir o protagonismo de sua aprendizagem (aprendendo para si), e o professor deve refletir qual o planejamento mais adequado, para despertar a mobilização interna do estudante para o ato de aprender, considerando que ela ocorre de dentro para fora; ou seja,

cabe ao professor imbuir-lhe de motivos para desejar aprender (CHARLOT, 2013).

Os Documentos Norteadores (DN), citados pelos professores como documentos acessados para a efetivação das práticas pedagógicas, foram os seguintes:

DN1 - A Base Nacional Comum Curricular – P1 disse que sabe que é norteador, porém não tem estudo do material aprofundado. P3 *“a BNCC, como também, nosso planejamento, e, também seguimos o currículo da educação especial, né? Que foram as diretrizes da educação especial que também organizam, os conteúdos ali de uma forma mais global”*. Continua, *“qual é a visão que eu tenho hoje? Grande parte, 90% dos estudantes que estão na Escola Especial tem nível muito inicial de aprendizagem, né? Grande parte não passa do segundo ano”*. Participante coloca sua angústia, não só dela, mas de suas colegas de trabalho, pois os conteúdos de 3º, 4º e 5º anos considera difíceis, para os estudantes. *“Já no ensino regular, com estudantes com o desenvolvimento cognitivo padrão, né? Pense numa, num, num estudante, que tem um atraso significativo de 3/4/5/6 anos de idade. Então a minha grande, é a minha grande percepção nesse sentido, é que, o que se eu fosse, tivesse essa capacidade de modificar isso, eu daria mais valor no desenvolvimento das habilidades cognitivas”*. Situação diferentemente preconizada junto a própria BNCC.

DN2 - Projeto Político Pedagógico da Escola (citados por P1, P2, P5 e P6);

DN3 – PCNS/Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), componente curricular de Educação Física. P2 disse: *“Uma criança que não tenha equilíbrio, não tenha lateralidade, como é que ela vai ser alfabetizada, como é que ela vai segurar um lápis” (sic)*. Referindo-se a importância do trabalho com os elementos motores na Educação Física;

DN4 - Os Cadernos Pedagógicos (2007), citado por P1;

DN5 - Diretrizes Curriculares da Educação para o Município de Curitiba, (2006).

Referente a esse assunto, P6 disse:

*Nós temos o plano, o projeto político pedagógico, porque lá também é, esses conteúdos são pinçados. Essa organização, por ano, também está lá determinada, né? E, a gente busca que tenha, né? Um documento, é, próprio da Educação Especial que a gente tem da Educação Especial, as modalidades que a rede oferece. Mas um currículo próprio para as Escolas Especiais a gente, não tem. Teve*

*uma discussão que iria acontecer, a gente ficou de participar. O que é muito passado para a gente nos cursos, pelo próprio departamento, são as adequações. Né? Uma vez que você faz essas adequações, você, tá, é, possibilitando que o aluno é, esteja tendo contato com o currículo”.*

Como contribui Sacristán (2000), o currículo é parte da ação educativa a qual está vinculada à forma como se concebe a educação e o ensino escolar, mais especificamente. Nesse sentido os atores do processo de ensino devem se mobilizar para que os estudantes aprendam, interajam e desenvolvam frente a novas aprendizagens.

DN6 - Ficha de Acompanhamento Individual (FAI) do estudante. P4 relatou que fica *“disponível no armário. Pra sempre estar sendo anotado. Então tem todas as informações, esse é o de base pra a gente já ter uma ideia e conhecer o estudante. Quando o estudante é novo, então é feita uma reunião, e é feito uma conversa com a família e equipe pedagógica, também, busca informações na escola (oriunda), né?”*. Inclusive mudanças de medicações são anotados nele.

DN7- Planejamento semestral - P6 disse que *“O planejamento semestral ele é extraído das diretrizes, né? Por exemplo, a numeração, lá vai até a unidade de milhar. Né? E os nossos alunos não dão conta. É, é só português, ali discurso direto indireto, para parágrafo, é, é, concordância. Eles não, não, não chegam a esse. Eles podem até chegar a fazer oralmente, mas numa produção de texto, não”*.

Nota-se que um dos desassossegos dos participantes é o fato de saberem que, em determinada turma, não conseguirão, aplicar os conteúdos exatamente como orientados no currículo, no caso das escolas especiais, via Projeto Político Pedagógico; submersos ainda há um currículo conteudista. Demostram desejo em seguir as orientações da mantenedora, entretanto, referindo-se ao currículo, acabam por perceber que as práticas pedagógicas necessitam de um outro enfoque, uma metodologia diferenciada, que fomente nesses espaços escolares aprendizagens significativas, e por consequência atividade intelectual, trazidas por Charlot nas dimensões social, identitária e epistêmica.

Referente as relações com o saber e os dizeres sobre a atuação em escolas especiais, fica evidente que ao construir sua prática docente o professor deve dialogar com o que faz, por que faz e como faz, ou como deve fazer. Na

sua prática essa ação reflexiva deve ser inerente a ele: olhar, avaliar e refazer, e quando for necessário desconstruir (ressignificar), buscando novas possibilidades de intervenção (FRANCO, 2012). Para além dos protocolos documentais parece que o que necessita sobressair é o sentido para o aluno, pois ele o sujeito central no processo ensino aprendizagem.

As participantes também citaram alguns autores. Sobre o Trabalho por Projetos, foi citado, Fernando Hernandez. P1 disse:

*Mas teve um material bem interessante que trabalhamos numa Semana de Estudos Pedagógicos, que era do Hernandez, Fernando Hernandez, que ele fala dos projetos, e que é algo bem interessante, assim, que eu acho que era possível de se pensar, num estudo, numa base, pro trabalho. Porque quando a gente pensa em projeto você consegue otimizar a aprendizagem, de uma maneira global, não fica um conteúdo estanque, só de Matemática, ou só de Língua Portuguesa, ou só de Ciências, ou só de História e Geografia, né?*

A P5, citou o autor, Pedro Demo, com enfoque no aprender a aprender. *“Não é? O que é o aprender a aprender na Escola Especial né? Eu acho que isso seria muito interessante, muito interessante para nós nessa vivência”.*

Foi citado ainda nessa temática, como ação junto a equipe escolar, as participações em Conselho de Classe e Pré- Conselho, as quais são uma forma de conhecer o estudante frente as diferentes mediações, diferentes espaços de aprendizagens na escola e diferentes componentes curriculares trabalhados.

Nessa perspectiva, como elemento que tece a trama das práticas pedagógicas escolares, passo das relações com o saber e os dizeres sobre a atuação profissional em escolas especiais, para as relações com o saber e os dizeres sobre a organização do tempo e do espaço.

#### **b) Relações com o saber e os dizeres sobre a organização do espaço e do tempo**

Sobre essa temática as professoras pontuam várias vezes ao longo de seus dizeres sobre a necessidade de um trabalho prévio de planejamento como forma de organização do tempo. Nesse quesito a P1 disse que *“preciso muito da permanência para planejar e, na semana que tem curso, reunião, conselho de classe, se não planejar, o trabalho se perde”.* A P2 disse *“O que a gente procura é sempre pensar, quando se planeja, o que vai ser funcional para esse aluno.*

*Então eu sempre procuro fazer com que o objetivo seja o mais voltado pra funcionalidade, pra autonomia desse estudante né” (sic).*

Segundo Franco (2012), planeja-se o ensino com a intencionalidade de aprendizagem futura do estudante. A Didática não é garantia de efetividade de ensino e aprendizagem, entretanto ela busca qualificar o processo de ensino, bem como atuar na diversidade de aprendizes, considerando as diferenças.

As participantes também ressaltam a importância de um trabalho com rotina. Inclusive para todas as participantes, a rotina é o ponto inicial e cotidiano, da atuação pedagógica em Escola Especial; rotina trabalhada diariamente, por meio de imagens. Disseram que essas imagens devem ser padronizadas, para que, independentemente dos professores que estão com a criança/adolescente, eles tenham acesso as rotinas escolares, a partir de uma mesma linguagem, traçado e formatação. Exemplo de esse dizer, a P3, *“Os estudantes sabem, exatamente, tudo aquilo que vai acontecer. Então nós temos, nas salas, o quadro de rotinas”*. Complementou que ela é organizada por imagens e que isso dá uma previsibilidade dos acontecimentos na sala de aula e escola, sem necessariamente, a presença de comandos verbais; culminando em tranquilidade para o aluno.

A rotina trabalha a organização e sequência do tempo escolar, das atividades de higiene, alimentação e práticas pedagógicas na escola especial. Isso está intrinsicamente ligado a organização do estudante no espaço escolar, bem como sua forma de atuação no mesmo. Exemplo de esse dizer, pela P1:

*Nesse esquema de rotina, eu acabo retomando os combinados diários, em relação a adequação do comportamento, ao respeito entre os pares, aos combinados de entrada e saída da sala, das responsabilidades com o seu material, a questão de oferecer e cobrar a possibilidade de independência. Além disso, os combinados são realizados de forma clara e sucinta, de forma que os estudantes compreendam.*

Ressalta, ainda, a importância de um trabalho conjunto com as famílias, para que as ações pensadas e trabalhadas na escola, também o sejam em casa, com devidas adequações para que seja possível. A P1, ainda contribui nesse aspecto *“Então, que cada um consiga fazer, e, faça a seu modo, as suas atividades, as suas coisas, organize o seu o seu espaço, retire a agenda e*

*guarde sua agenda, retire seu casaco e dobre, como conseguir para guardar, então a questão da independência é bem importante”.*

Segundo os relatos das profissionais, em diferentes momentos da conversa pedagógica, externaram um dos desafios do público da Escola Especial, no sentido de que os estudantes, para além da deficiência intelectual com apoio e apoio substancial, também têm apresentado, acentuadas comorbidades comportamentais, o que demanda, intervenções pontuais, e profissionais de apoio e suporte.

As participantes trouxeram que atualmente na Educação Especial se tem uma diversidade maior de crianças com síndromes, transtornos e outros. Exemplo de este dizer, temos na fala da P3 *“Quadros complexos, cognitivos, mas que agregam em muito a nossa prática. Nós passamos a ver, o desenvolvimento humano com outros olhos, né? Então eu digo que eu cresci muito enquanto pessoa, depois que eu passei a fazer parte da Educação Especial. E, é um desafio a cada dia, né?”* Falou ainda que para além dos conteúdos trabalhados, se trabalha as Atividades de Vida Diárias (AVDs) e Atividades de Vida Prática (AVPs)<sup>44</sup>, em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre desde quando desembarcam do ônibus para a aula, até o momento que embarcam, novamente, para suas casas. Referente a essa questão a P5, traz a seguinte contribuição: *“Então, a quantidade de alunos é uma coisa muito importante hoje na Escola Especial, e outra realidade na Escola Especial hoje é a questão, é o autismo, o autismo”.* Continua *“O nosso aluno hoje, o nosso aluno hoje, independente da deficiência é o que tem muita, que precisa de muito apoio, de muitos atendimentos, entendeu, ele é muito comprometido”.* Complementou que, atualmente os alunos, devido suas comorbidades, requerem atenção constante, acabam sendo mais dependentes para algumas ações do cotidiano escolar.

Outro relato foi sobre as interações e experiências proporcionadas nas Escolas Especiais, pelas quais, como exemplo, temos o dizer da P5 sobre a diferença que faz na vida dos alunos porque *“socialmente esses alunos, eles não têm uma vida social”*, se referindo a dificuldade de serem aceitos socialmente e

---

<sup>44</sup> Atualmente, seguindo orientações das legislações atuais, esses termos foram substituídos por Práticas da Vida Independente.

também mediante outros dizeres, até mesmo a dificuldade das famílias levarem para atividades esportivas, culturais, de entretenimento, e de enriquecimento curricular, dentro do formato que os estudantes necessitam. Sendo assim, a escola busca proporcionar esses tipos de atividades, a partir de uma perspectiva pedagógica.

Sobre essa questão, Góes (2012) traz em seus estudos as dificuldades encontradas pelas famílias para inserção de seus filhos com deficiência intelectual, no ensino comum, referindo-se à aceitação, interação e as especificidades de suas necessidades referentes a aprendizagem, sendo a escola especial, o espaço, segundo eles, que melhor acolhe as diversidades encontradas. Entretanto Maturana (2016) identifica em sua pesquisa que as famílias ainda cultivam um caráter assistencialista as escolas. Complementando, Almeida (2017) aponta a escola especial como um espaço educativo possível de promover aprendizagens e avanços.

Ainda referente a rotina diária, P6, destacou uma interface da rotina que é fundamental, inclusive para o estudante novo na escola, *“é um chororô, é dor de barriga. Éééé, não querem ficar na sala, principalmente os alunos novos que estão em fase de adaptação, os menores. Então, vai um tempo para que eles entendam o que é a escola”*. Disse sobre a importância de viverem essa rotina no espaço, *“A gente primeiro tenta buscar esse acolhimento, essa socialização. O lugar deles, né? O banheiro, a saída, o refeitório, né? E aí a gente tem é, é, tipo um varalzinho, com as placas da rotina”*. Complementou que vai lendo as imagens, *“mostrando que tem um ônibus, tem a entrega das agendas, tem atividade pedagógica, daí o almoço, daí novamente a atividade pedagógica, aí o recreio, aí depois jogos, daí o café, aí a saída, né?”*. Destacou aqui o trabalho de modelagem de comportamento, para que progridam nos aspectos relacionados a adequação social.

A P4 diz, se referindo ao aluno novo na escola, que após o trabalho com reconhecimento da identidade do estudante, seus gostos, medos, preferência etc., é fundamental o reconhecimento deles no ambiente da escola, eles na rotina da escola, trabalhando com noções básicas de organização, inclusive trazer a rotina da família também *“dividir isso com os demais também. Com isso, a gente consegue observar, é muito de observação também, né? Como que é*

resposta deles em relação a isso, né? Se eles realmente estão compreendendo” (sic). No sentido que fazer com que compreendam a rotina escolar, sua importância e que o espaço escolar é um espaço por excelência de novas aprendizagens. Aproximar a família frente a essas rotinas, é fundamental, uma vez que o trabalho envolvendo rotina familiar também pode contribuir para adequações sociais e melhor produtividade nesse ambiente.

Segundo Charlot (2013), a relação com o saber, está atrelada a uma produção de sentidos, que por consequência, se move, como propulsora de uma atividade intelectual. E para os estudantes das Escolas Especiais, faz parte dessas produções de sentido o acolhimento, a adaptação as rotinas escolares e a vinculação positiva com o ambiente escolar. A produção de sentidos tem como elementos determinantes nesse processo o prazer e a mobilização, que segundo o respectivo autor, emergem de dentro para fora. Nessa perspectiva, o sujeito é ativo tendo seu lugar singular no processo de aprendizagem, ele deve assumir o protagonismo de sua aprendizagem (aprendendo para si), ora só se exerce o protagonismo mediante uma aprendizagem significativa.

Com isso, emerge outra categoria sobre as relações com o saber e os dizeres sobre as estratégias de ensino, evidenciadas nas práticas pedagógicas, dos professores das Escolas Especiais.

### **c) Relações com o saber e os dizeres sobre as estratégias de ensino evidenciadas**

Ao tratar dessas relações, para melhor organização da categoria mencionada, e considerando os elementos apontados como importantes nas práticas pedagógicas cotidianas das Escolas Especiais, unificaremos a ele as práticas marcantes citadas na conversa pedagógica.

De acordo com os estudos de Sacristán (2000), todo currículo possui um determinado formato e um determinado código. O formato é como o currículo está organizado e o código são elementos que dão forma pedagógica aos conteúdos, delineando a prática. Referente aos códigos utilizados nas escolas especiais o código da especialização do currículo, que atende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental – anos iniciais e a Educação de Jovens e Adultos, sendo o segundo o nosso enfoque de análise. No código organizativo a

demarcação é semestral, por meio do Conselho de Escola, relatório descritivo dos alunos e registro em ata própria. Referente ao código de separação de funções pensa-se nesse contexto que o aluno é da escola, e nessa perspectiva, direção, equipe pedagógica, professores, corregentes, e equipe de colaboradores (limpeza, alimentação, inspetoria e segurança), devem traçar estratégias coesas, com vista ao desenvolvimento integral de cada criança/adolescente. E por fim, os códigos metodológicos que se destacam na presente pesquisa, que são materiais pedagógicos utilizados, livros textos, guias para professores, programações diversas, projetos trabalhados, conteúdos selecionados, que maximizam as práticas pedagógicas e tão importante quanto todos esses citados, a forma de abordagem, ou seja, como eles são utilizados. Convergindo nesse aspecto, Vygotski (2012) diz que ao é necessário o professor de atentar ao funcionamento do sujeito, identificar seus recursos internos, bem como a capacidade de utilização deles. O que importa é saber como ele se desenvolve, qual a resposta que dá a dificuldade posta, em busca de sua superação, ou seja, construção ou reconstrução de estruturas mentais que o possibilitem aprender.

As linhas a seguir trarão alguns desses elementos que tecem a prática pedagógica do professor nesse contexto.

Primeiramente, é correto dizer que para as participantes da pesquisa a rotina é considerada uma prática pedagógica, podendo ser citada, também nesse item que segue, inclusive com calendário linear em que a P1 diz o seguinte *“nesse calendário, temos também, as datas comemorativas, o aniversário, sinalizando ééé, os feriados, o período de férias, que eu falo, que é os feriados grandes né, e a gente faz isso todos os dias, o elemento surpresa no conteúdo, né”*. Sobre o elemento surpresa citado, durante as conversas pedagógicas, as participantes disseram, que utilizam elementos disparadores, que são elementos surpresas, para introduzir ou dar continuidade a um conteúdo, pois observam que o recurso, mobiliza os alunos a aprender, a se interessar pelos temas propostos. Exemplo de esse dizer com P1 *“Gosto de usar uma caixa surpresa da onde eu tiro de lá um objeto, que tem a ver com o conteúdo né, ou pode ser uma, um experimento, ou pode ser uma literatura, que dê margem a começar aquele conteúdo ou continuar aquele conteúdo” (sic)*.

Nesse contexto, também foi citado, os usos das tecnologias, em que P1 disse que *“o que não pode ficar de fora hoje em dia é a tecnologia, então o uso de vídeos, da TV, como recurso em vídeos, o uso do computador, dos tablets. Porque é algo que eles já trazem naturalmente de casa. É algo que eles dominam, mas que precisam de um encaminhamento”* (sic), para além de precisarem de encaminhamento, podem precisar de adaptações para o uso, e cada ao professor ficar atento a essa necessidade.

Outro elemento marcante, citado pela P1, inspirado, segundo ela, pelo Componente Curricular Arte, é o trabalho com diferentes linguagens (visual, musical, corporal) em sala de aula: *“oferecendo essas dinâmicas, porque às vezes o aluno não registra, mas ele aprecia visualmente, às vezes, ele não tem a visão, mas ele vai poder se beneficiar de uma música correspondente a aquele conteúdo. Então de certa forma você consegue chegar”*. P3 defende a tecnologia, como um *“como um agregador de conhecimento”*.

Nesse sentido, Vygotski (2012) contribui dizendo que não se concebe mais o olhar tradicional frente à deficiência, embebecida por falhas, limitação para o desenvolvimento da criança e perdas das funções fisiopsicológicas. Todos esses possíveis obstáculos servem de *“estímulo ao desenvolvimento”* de caminhos alternativos, de adaptação indireta, os quais substituem funções que compensam a deficiência.

Algo trazido pela P3 foi sobre o planejamento conjunto com outros professores: *“Trabalho nesse espaço, onde eu planejo as, as, atividades, juntamente com as professoras, focando bastante, usando muito o recurso tecnológico para dar é, uma complementação, aquilo que elas trabalham dentro da sala de aula, no, no horário convencional de aula”* (sic).

Sobre a aprendizagem dos estudantes, vale considerar que uma turma com oito a dez estudantes, apresentam diferentes níveis de aprendizagem, conforme exemplificado pela P5 *“Eu tenho 5º ano. Os meus, eu tenho oito alunos, desses 8 alunos eu tenho, dois alunos alfabetizados que tá no processo, e quatro alunos que é mais a... não é rabisco, eu perdi a palavra..., eles usam a palavra, riscante<sup>45</sup>”* (sic). Essa diferença de níveis de aprendizagem dos

---

<sup>45</sup> Os riscantes são instrumentos que deixam marcas como lápis, giz, carvão, tinta, pincel, e outros.

estudantes, por meio dos dizeres dos participantes da pesquisa, parece ser um desafio cotidiano escolar, mediante as demandas, para além do pedagógico dos estudantes, atreladas as questões de alimentação, higiene, mobilidade e comportamental.

Outro aspecto levantado pela P5 foi a autonomia, em relato sobre a Oficina da Culinária disse que:

*[...] hoje esses alunos, eles conseguem com supervisão, fazer um arroz sozinho, ele já entenderam como o fogão funciona, eles já conseguem lavar uma louça com supervisão. E eles já conseguiram assim, a gente já conseguiu trabalhar a questão da higiene, da necessidade, se você vai preparar o alimento né, você tem que ter determinados cuidados de higiene”.*

Participante salienta nesse dizer a importância do desenvolvimento da autonomia do sujeito, inclusive em atividades práticas da vida independente, situações utilizadas no cotidiano da vida social, para além dos muros da escola.

Ainda referente aos níveis de aprendizagem, as participantes disseram de forma geral que, o público das Escolas Especiais, há oito anos mudou, atualmente os estudantes apresentam deficiência intelectual, necessitando de apoio substancial ou muito apoio e muitos, de forma associada, apresentam comorbidades comportamentais. O grande desafio é quando essas comorbidades comportamentais, por questões familiares, econômicas e estruturais não são devidamente tratadas. Essa situação impacta na vida escolar e pessoal da criança/adolescente, pois mesmo indo para a escola, não consegue se deter as práticas pedagógicas propostas, mas também, impacta na turma, demais colegas e professores, que dependendo da situação, não conseguem fluidez, atenção necessária e ambiente propício, para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem.

Um elemento dito pela P4, que traz diferencial no trabalho pedagógico nas escolas especiais, é “O ensino é estruturado do começo ao fim” (sic). E que cabe ao professor verificar a compreensão, o entendimento daquela mediação para verificar o quanto é efetiva.

Ainda referente as estratégias de ensino trabalhadas, que se demonstram efetivas foram citadas:

---

1. P1 citou o Trabalho por Projetos – *“O que funciona muito bem... é o Trabalho por Projetos na Educação Especial. Você consegue associar as áreas de conhecimento, num contexto maior, assim né, uma interrelação bacana, assim, e prazerosa pro aluno”*. Participante mencionou um Trabalho por Projetos realizado, com a turma toda envolvida, sobre os Dinossauros *“foi uma expectativa que levantamos, deles mesmos, trabalhando os animais ovíparos, e três autistas com bastante interesse em dinossauros, e eu vi ali, vislumbrei, uma perspectiva de trabalho”*. *“Então a gente trabalhou conteúdos variados em cima disso né: a questão histórica dos Dinossauros que não existem mais, a questão da extinção de animais, outros animais que estão em extinção, os fósseis, trabalhamos os fósseis, ham, fizemos maquete dos fósseis. Trabalhamos diferentes dinossauros e as suas características físicas. Aqueles que eram herbívoros, dos que eram carnívoros, e por isso eles tinham anatomias diferentes né. Os herbívoros tinham um corpo diferente. Os carnívoros tinham presas pretas, diferentes, para conseguir seu alimento, então foi muito interessante nessa questão”* (sic). Participante relatou ainda que na matemática foi trabalhado *“tamanhos, era uma turminha que correspondia, que respondia bem ao conteúdo, assim, então, os dinossauros que eram maiores dos que eram menores. O tamanho do nosso pé e o tamanho da pegada do Tiranossauro Rex. Desenhamos a pegada, eles se colocaram dentro da pegada e descobrimos que todos quase cabiam dentro de uma pata só. E foi muito bacana”*. Participante conta empolgada *“E como eles gostaram demais do conteúdo, eu acabei oportunizando uma apresentação para os outros alunos da escola, então, nós fizemos uma Feira de Ciências sobre os Dinossauros, e as turminhas foram convidadas a ir na nossa sala para conhecer as informações que nós trabalhamos ao longo dos meses que foi, acho, um semestre sobre os Dinossauros. E aí ele tiveram que se preparar, estudar a sua parte né, tinha sim, material de apoio, que o material concreto é muito importante nesse sentido, e foi um trabalho que acabou beneficiando não só a turma, mas os outros alunos da escola, que claro, ficaram muito interessados no conteúdo, e se comportaram muito bem, e aproveitaram a apresentação”*.

Participante disse, ainda, que algo muito interessante no Trabalho por Projeto é a possibilidade de envolvimento da família no processo ensino aprendizagem *“a satisfação deles perante a família, a família também foi convidada a assistir, então eles tinham que dar conta daquilo que iam apresentar. Eles levaram para casa, muitos dias, a preparação que estávamos fazendo para essa feira, né. E mesmo o aluno que tinha um comprometimento na oralidade também apresentou, do jeito dele, mas apresentou e as famílias ficaram muito faceiras né, e a gente como professor, fica orgulhoso também”*.

2. P2 citou as Práticas Corporais diferenciadas - o Golf 7, trazida pela professora e palestrante, Fátima Cruz, em curso, para ser aplicada em contexto das Escolas Especiais. Relatou que foram vários encontros para a adaptação do Golfe para Golf 7 *“então foram vários encontros que a gente fez, fez as regras, adaptou as regras, os campos, os buracos e tudo mais”*, disse também, que a implantação foi árdua, uma série de adequações referente a espaço e materiais *“então a gente conseguiu participar de jogos, e tem estudante nosso aqui que ganhou em primeiro lugar no Paraná”*. Mesma militância, segundo relatos da participante, ocorreu com a bocha *“quando não tinha o espaço da bocha eu fazia com cones, com corda, fazia um espaço do lado da mureta, usava bola que tinha bola de meia, bola de tênis, então nossa, eles gostam muito”*. Sobre as provas de atletismo *“Adaptamos prova de atletismo, coisas que não, nunca tinha sido feito, né?. Por exemplo, muitos não correm, então tinha prova de caminhada. A caminhada de 100 metros. Tinha caminhada com obstáculo, então eles passavam por cima. Eu consegui barreira né, eles passavam. Tinha caminhada em dupla com corda, então, segurava na corda, e outro na outra ponta. Eles tinham que chegar até o final. Tinha revezamento de corda, daí a gente adaptou a corda com quatro ponteiras. Então um saía, daí ele na frente, em vez de ter aquele revezamento com um bastão, assim, era a cordinha, daí outro segurava, e continuava a caminhada”*. Na época que foi realizada, participante pontuou que havia uma parceria próxima com a Secretaria Municipal do Esporte e Lazer, e

que se sentiu apoiada. Relatou ainda que é previsto na Educação Física que se trabalhe com ginástica, as lutas, dança e os jogos, e que os eixos são planejados de forma mesclada. *“Fica mesclado. No regular você até consegue (se referindo ao trabalho com um eixo de cada vez), mas com os nossos especiais isso não acontece assim”.*

3. P3 citou o Espaço Maker – P3 atua nesse espaço como professora e diz que ele é parte do programa das Escolas Criativas. Disse que a Escola Criativa é um programa que foca muito, na realidade, e utilizam o termo Mão na Massa. A ideia é trabalhar conteúdo agregado, vinculado ao currículo, e que permita a criação do estudante *“utilizando materiais diversificados, não necessariamente só os recursos tecnológicos, mas realmente de pegar lá, materiais que nós temos na sala. Hoje em dia, o Espaço Maker, ele é, até um pouco parecido com uma sala de arte, porque a gente tem bastante recurso”.* A P3 percebe que as crianças lembram dos conteúdos trabalhados na aula anterior, citou uma experiência, se referindo a março de 2023 *“Falamos sobre aniversário de Curitiba e usamos o óculos 3D para fazer, apresentar vídeos, com, com, pontos turísticos de Curitiba. Trabalhamos jogo da memória de Curitiba no telão. Jogaram no tablete. Então eu vejo que essa, essa, relevância, é marcante, uma aprendizagem, tem muito a ver com essa variedade que a gente oferece para estudantes”.* Referindo-se também a importância de sistematização, por meio de outras formas de interação que não somente em folhas, bem como na variação de estratégias *“formas diferentes e diversificadas” (sic).* Traz ainda como marca da mediação aguçar a curiosidade dos alunos.
4. P4 citou a Contação de História – *“É, a gente sempre brinca, né? O estudante que tem mais dificuldade, é o estudante que te desafia, que te conquista primeiro, né? Porque daí você perde a noite para fazer ele participar e entender”.* A participante continua dizendo que *“Se ele não consegue, se ele tem a dificuldade para imaginar, você deixa alguma coisa pronta, então é uma dobradura, ou você prepara uma modelagem*

*ali, representa alguma coisa para ele*". Complementa, *"porque alguns precisam do objeto, não entendem de outra forma"*, referindo-se a importância do material concreto nesse contexto. *"Depois você deixa ele criar em cima do que você deu, de como ponto de partida. Só que daí, serve para aquele que faz a leitura, mas que é extremamente resistente"*. Participante diz que um vai auxiliando o outro *"Nós somos muito felizes, né? No que fazemos, porque nós temos retornos diários, diários, diários, né? O estudante extremamente severo, você conseguir uma modelagem, fazer um sol, um barco. E depois ele nunca falou, falar. Né? Do sol, do barco ou o nome da história? Para a mãe, e a mãe emocionada, manda mensagem no outro dia que ele está falando"*.

5. P5 citou o trabalho envolvendo o conteúdo de frações. P5 conta que construiu o material estruturado, *"porque eu trabalho com materiais individualizados, a produção tem que ser. Então, eu preparei uma aula de fração eu, imprimi as "pizzas", cortei, mas nós só trabalhamos a metade né, e um quarto, porque é o que realmente é, eu fiz uma sondagem que eles dariam conta"* (sic). Contou que desenharam a pizza, utilizou o Material Dourado, logo a seguir, montou a pizza de verdade com molho na cozinha da escola. *"Depois deixamos esfriar e eles dividiram, eles dividiram ao meio. Primeiro para eles verem uma metade, depois para eles ver um quarto. Então foi um trabalho é, bastante significativo"*. E professora conta que até hoje eles lembram o conceito de metade, deixou de ser abstrato. Referente a utilização de jogos citou o Jogo Nunca 10 *"o jogo que eles mais amam é nunca 10 né. Eles amam o nunca 10 e jogam de acordo com suas possibilidades"* (sic). Professora conta que sempre retoma as regras, porque é necessário.
6. P6 citou a Banda Lira, a Cultura Indígena, os Brinquedos Adaptados e a Cachorra Cobra; a acrobata. P6 contou que recentemente a Banda Lira esteve na escola; outro dia a SMELJ levou jogos e os brinquedos adaptados; e todas essas ações são oportunidades para que se socializem, se adequem, e experienciem novidades. Disse que *"ano passado, o pessoal que levou uma cachorra da, da, polícia militar. A*

*cachorra acrobata. No fim, foi lá e passou a mão na cachorra (se referindo a uma estudante). Eu fiquei desesperada porque, né, eu não sabia a reação dela e da cachorra. Ela queria pegar algum bambolê da cachorra e foi lindo. Então eles... é, tem coisas que você acha que vai dar super errado e dá certo". P6 disse que esse tipo de proposta inclui os alunos. Disse ainda que o que ajuda muito é fazer antecipação de acordo com o planejamento para que uma atividade tenha êxito: "olha, hoje a gente não vai descer, choveu, parquinho, tá molhado. Né? Nós vamos fazer outra coisa, né? Antes fazer essa antecipação. Né? Para que ele não se desorganize?". Participante conta que teve uma situação justamente por conta de chuva e parquinho, que não esperava que a aluna se desorganizasse. Ela teve uma reação agressiva, uma criança que estava com a participante, há 2 anos, e ela nunca demonstrou agressividade. "Então, por ela, também cuidar com essa situação. Entendo que a agressividade dela é uma forma de responder a algo que a desagradou "sim, a gente vai percebendo essas coisas".*

Referente as práticas pedagógicas supracitadas e as estratégias de ensino utilizadas para sua execução, os Trabalhos por Projetos, as Práticas Corporais diferenciadas, o Espaço Maker, a Contação de Histórias, o trabalho envolvendo frações, as atividades culturais envolvendo a Banda Lira, a aproximação com a cultura indígena, a cachorra acrobata, bem como os brinquedos adaptados, são atividades que mobilizam os sujeitos a aprendizagem. Rosa (2012), em seus estudos, sinaliza que toda criança é capaz de aprender, baseada nos pressupostos de Séguin, envolve o desenvolvimento do sujeito de forma integral. Considera em seus pressupostos a importância do desenvolvimento de habilidades motoras, sensoriais, atreladas a cognição, por meio do desenho, leitura e escrita, gramática, memória; nas práticas pedagógicas escolares diversas. Elementos interessantes de serem analisados e aprofundados, ao se pensar em práticas pedagógicas no contexto da escola especial.

Nesse sentido se tece a próxima categoria sobre as relações com o saber e os dizeres referendando a tríade corpo, atividade intelectual (cognição) e o

social, evidenciadas nas práticas pedagógicas de docentes das Escolas Especiais.

**d) Relações com o saber e a tríade e os dizeres referendando o corpo, a atividade intelectual (cognição) e o social – (está diretamente associada ao uso de materiais)**

Segundo os pressupostos de Franco (2012), a didática cabe planejar e organizar as dinâmicas dos processos de aprendizagem, ou seja, ela traz as formas de aplicação das práticas pedagógicas no contexto escolar que constituem em ensino, e construção de saberes. Entretanto, por vezes, não é possível mensurar as aprendizagens escolares que ocorrem, porque cada intervenção, cada mediação, cada tema, afeta os sujeitos de formas diferentes, e aí está o cerne da didática, tornar o ensino escolar atraente, significativo e desejável. Assim, o que é determinante para o processo ensino aprendizagem não é tanto o material disponível, mas a forma como ele é utilizada, quais interações que são construídas a partir dele; isso tem um poder transformador na prática pedagógica, abordagem que pode ser refletida na pesquisa de Pedro e Chacon (2013) sobre estratégias de ensino.

Pensar nas relações com o saber mediante a tríade corpo, cognição e social é entender o corpo enquanto construto integrado. Como diz Vygotski (2012), a aprendizagem passa pelo corpo, - um corpo que ouve, sente, fala, degusta, observa. Esse mesmo corpo tem uma mente que imagina, reflete, organiza, planeja, se mobiliza. Ainda, esse corpo potente, é um corpo social que age, interage, convive, compartilha e ressignifica.

Coadunando com a ideia de que a aprendizagem passa pelo corpo, a P2 ressalta, a importância que, em primeiro lugar, os estudantes *“Precisam conhecer o material da aula, manusear, explorar, tendo todo um cuidado” (sic)*, e deu o seguinte exemplo: *“vou trabalhar com o Golf 7, que é uso de tacos e são tacos profissionais mesmo, que a gente tem. Então, tem que ter todo um cuidado, com o manuseio desse taco, que dependendo do aluno ele pode cair, como acontece muito né, sai rodando, querendo brincar com esse taco, então tem toda essa questão” (sic)*. Disse ainda, sobre outros materiais que devem ser apresentados aos estudantes para manuseio correto e reconhecimento, como

bocha, arcos, bolas de diferentes tamanhos. Inclusive mostrar suas diferenças “*qual bola pode chutar, qual bola não pode, qual bola quica menos, qual bola quica mais*” (sic). Nesse sentido a ativação da atividade intelectual e social é concomitante. Trabalha-se com noções topológicas, organização no espaço a partir do outro, medidas de peso, quantidades, limite e entorno, noções de tempo, as atividades físicas são muito valiosas nesse sentido. “*Então, olha como é importante você explorar tudo isso, a gente pensa tão simples né, é uma bola pequenininha, uma bola grande, qual que é maior, qual que é menor. Nem sempre essa resposta vem tão fácil assim, né?*”.

Sobre questões relacionadas a sistematização de conteúdos, P6 diz que, o “*aluno não precisa escrever e copiar do quadro para mostrar que ele já está conseguindo encaixar figuras, de, de, de, palavras, montarem sequência, o próprio nome. Né? É, é, relacionar quantidades e símbolos numerais. Né? Então é, é um olhar pro aprendizado de uma maneira diferente*”.

P4 traz sua contribuição sobre a importância do objeto no processo ensino aprendizagem dizendo “*Porque alguns precisam do objeto, não entendem de outra forma*” (sic), se referindo a importância do material concreto nesse contexto. “*Depois você deixa ele criar, em cima do que você deu como ponto de partida. Só que daí, serve para aquele que faz a leitura, mas que é extremamente resistente ao registro*”. Participante diz que um vai auxiliando o outro. “

Referente aos materiais utilizados para maximizar o processo ensino-aprendizagem, P1 diz o seguinte:

*Então, tudo que é diferente eles topam muito, né. É, até acho que a gente fosse pensar em Educação Especial, não poderia ter caderno, tinha que ser a prática com os materiais diferentes. Então o que eu lembro que a gente usou: a gente usou o Kraft, o desenho, a tinta para fazer os dinossauros, utilizamos a argila para fazer fosseis, e eles terem a vivência dos fosseis. Utilizamos dinossauros de brinquedo para observação. Nesse sentido o kit do meu filho ajudou bastante, porque ele também tinha interesse por dinossauros. Os alunos trouxeram alguns dinossauros seus de casa, então a vivência para além do papel, é algo que é muito prazeroso para eles, né. Mas como é uma turminha, essa turminha especificamente, desse Projeto, era uma turminha que respondia bem, a gente tinha também os momentos de registro né, que não deixava de ser fundamentais né, mas claro que a diversidade de materiais de uso, eram muito mais prazerosos para eles do que o próprio registro no caderno.*

Participante continuou comentou ainda sobre Material Dourado na Educação Especial:

*[...] tem uma adaptado que é um pouquinho maior, por vezes, tampinhas para contagem, tampinhas de garrafa, palitos. É, alfabeto, o alfabeto ilustrado na sala, livros de Literatura Infantil (bastante). Mapas, Globo, hum, microscópio, fita métrica, régua, e experimentos de ciências, que aí sempre tem né, o ciclo da água, aliás vou fazer esse ano de novo, porque eles curtem bastante, aquele o ciclo na garrafa pet, terrário na garrafa pet, a plantação no copinho em sala de aula, a plantação na horta.*

Ainda sobre os materiais utilizados para maximizar o processo ensino-aprendizagem, P2 diz o seguinte *“nossa, tem muita coisa. Tem, o bambolê, a gente usa bastante, arcos, arcos né, não falo bambolê, bolas de vários tamanhos, tem bola de futebol, de vôlei, de basquete, mas também aquelas bolas de borracha grande. A gente, o ano passado, esse ano, a gente tá usando muito esse espaço aqui adaptado (se referindo a uma sala, que acontecia, em anos anteriores, o atendimento em fisioterapia). Um equipamento com rampa e escada, escadinha”*. Participante mostrou mais um equipamento dizendo o seguinte: *“Esse aqui também é muito bacana pra trabalhar dissociação para alunos que tem comprometimento de marcha, que fazem cruzado, a passada cruzada a gente usa bastante. A cama elástica eles amam, eles gostam muito! O minhocão”,* citou ainda, *“na quadra, é a Bocha né, o material da Bocha, aquele oficial mesmo: bolas brancas, vermelhas, os tacos de golfe, cordas, e muito material alternativo também né”*.

Referente ao trabalho com a ginástica circense, P2 disse *“Se a gente vai trabalhar a ginástica circense, por exemplo, então, a gente trabalha com é, é, tecidos né, TNT coloridos, que a gente usa muito, tule, a gente usa, colchonete a gente usa bastante, a gente conseguiu uma doação de bastante colchonetes”* (sic). Disse ainda sobre o circuito psicomotor:

*[...] é interessante, até pela oportunidade que ele dá de trabalhar com os diferentes elementos motores né. Lateralidade, equilíbrio, imagem corporal, questão da organização espacial. Então, assim, eu gosto de trabalhar assim, com Estações. Se eu tenho uma turma, com nove alunos digamos, eu procuro fazer nove Estações. Cada uma, vai trabalhar, com o material diferente, uma atividade diferente, daí eu dou um tempinho, em um minuto, e eles trocam de Estação. Então eles sabem, é uma, às vezes, eu coloco né, marca no chão, a numeração para eles não se perderem. Então eles veem que passou, aquele tempo, ele tem que trocar e ir para o outro. É bem bacana, gostam bastante, que envolve”*.

P3 diz o seguinte referente aos materiais para maximizar o processo ensino-aprendizagem participante disse que:

*[...] a repetição é a base da nossa prática realmente, né? Então eu digo, que quem, não gosta de fazer, todo dia, a mesma coisa, não pode trabalhar na Escola Especial, na Educação Especial como um todo, porque a gente tem que fazer todo dia a mesma coisa. Né? Não necessariamente da mesma forma, mas trabalhar, abordar aqueles conteúdos, ou aquelas habilidades, diariamente, para que atinja todos, pode ser que um já domine, mas o outro ainda não.*

A participante referendou outra situação que ocorre na Escola Especial, como característica do atendimento:

*[...] a gente tem que cumprir, também, os conteúdos da grade curricular, mas a gente, eu sempre falo, que além do ensino diário, a gente faz a manutenção da aprendizagem, porque como nós trabalhamos com situações de estudantes que têm, é, crises de epilepsia, né, convulsões muito constantes, quadros neurológicos mais complexos, a questão da perda daquilo que foi adquirido, ela é muito fácil.*

Ressalta ainda, que:

*[...] no ensino comum, uma vez que você ensina a dezena, centena, a criança compreende aquele processo, e dali pra frente ela vai construindo, vai, vai acrescentando esse conhecimento. No ensino especial esse aprendizado, ele não se dá por consolidado a partir do momento, que ele demonstra, que ele deu conta daquele conteúdo, porque pode acontecer alguma situação ali, orgânica, que faça com que ele tenha aquele esquecimento, daquela, daquele conteúdo que foi aprendido, né? Então, essa manutenção da aprendizagem é muito importante.*

Relatou que o retorno das férias os estudantes esquecem o aprendido, logo parece que o conhecimento não foi consolidado, significado e internalizado:

*[...] eles voltam com mais dificuldade, estudantes que já sabiam escrever o nome voltam das férias com dificuldade. Puxa, mas e agora, qual letra que vem mesmo agora? Tem essa letra no meio do meu nome? Ou então, escrevia já o nome completo, de repente esquece, porque não teve uma frequência naquela prática da escrita do nome. Então são coisas que a gente considera simples, mas que na Escola Especial são fundamentais, então é fazer o registro do nome diariamente, usar o crachá.*

Professora diz que quando atuou em sala de aula como regente de turma na escola especial, utilizou:

*[...] bastante jogos, né? Aliás, eu tenho muitas pranchas do ensino estruturado que é, diversificam aqueles conteúdos formais que muito normalmente a gente usa no caderno, então ali, com o velcro nas nas, nas pranchas plastificadas, né? A gente faz, acaba fazendo a construção. Pra que o estudante faça e complete Faça o pareamento de imagens e tudo usando esse material.*

Contou ainda que quando foi regente, utilizava um recurso:

*[...] eu tinha um jaleco que eu não usava mais. Esse jaleco ficava pendurado... teve uma aluninha que falou assim: - Posso vestir o teu jaleco e ser tua ajudante, eu falei, pode, pode. Daí os outros, ai, eu*

*também quero, enfim, institui o jaleco como é... o jaleco do ajudante do dia. Mas aquilo foi além dessa questão do ajudante, dava empoderamento pra eles estar com o jaleco, então era aquela coisa assim, hoje eu quero escrever no quadro, hoje eu quero recolher agenda, hoje eu quero recolher os copinhos do lanche, então eu percebi que aquele, aquele, é aquele material, não, como que eu posso dizer? Aquele acessório, que pra mim estava ali sem função, pra eles tinha um significado, então dava autonomia, né?*

Continuou o seu relato:

*“Porque a partir do momento que eles vestiam aquele jaleco, eles tinham que ser autônomos, porque afinal de contas, eles estavam na função de um, de um “corregente” meu ali, né? Tinham que ter iniciativa. Dava um poder também, porque hoje eu estou com o jaleco. Hoje sou eu que mando depois da professora. Então era uma coisa assim, muito engraçada. As mães me mandavam, você pode mandar para mim o jaleco no final de semana emprestado. Porque as crianças amavam.*

Eles utilizavam o jaleco por meio de rodízio. Então, era um jaleco para turma toda. Conta também que os estudantes tinham que conquistar o jaleco. Caso não tivesse um bom comportamento, como que ia vestir o jaleco? Então, essa situação de você instituir passou a ser um objeto de apego da turma, “*vamos dizer aquele desejado por todos*”.

P3 diz ainda sobre quando se planeja uma aula, considera aquela aula top, e chegar com vários materiais e ninguém demonstrar interesse.

*E a frustração bate, né? Fabiana, porque você gasta horas aqui, planejando e preparando o material, imprime, plastifica tudo, chega lá, não tem interesse. De repente, do nada, tem uma caixa em cima da mesa, tem um rolinho de papel higiênico, você resolve fazer alguma coisa, aquilo vira algo do nada, é atrativo para os estudantes. Daí a gente reflete, puxa vida, mas eu preciso realmente gastar? De repente não, de repente, os recursos que atraem eles estão já as a nossa mão, né?*

Ressaltou também que:

*[...] eu acho que a gente tem que ter esse feeling, também, de aproveitar tudo o que a gente tem ao nosso redor. De repente, até eles nos trazem, né? Já aconteceu também de repente, um estudante está com algum, algum, objeto na mala, ou algum livro que trouxe, e esse ser o meu disparador também, né? Sim, então acho que é a gente, tem que ter essa, essa percepção de todas as possibilidades que estão ali dentro de um ambiente de sala.*

Referente as questões corporais, de atividade intelectual e social a P4 diz sobre “*Brinquedos, porque eles precisam de um momento espontâneo também. Eles precisam gerenciar o tempo, então a gente marca o tempo de, de formas diferentes*”. P4 falou ainda a importância dos estudantes terem um tempinho para

eles “*mesmo que a sala seja pequena*”, continuou “*eles tem um tatame que eles podem relaxar, a gente faz uma yoga, pra trabalhar um pouquinho a imitação, a oralização também, a questão sensorial*”. Complementou que os estudantes têm ursinhos de pelúcia com cheirinho diferente, para acalmar. Têm também materiais específicos, brinquedos pequenos, brinquedos maiores, roscas pra morder, e sucata também que a gente aproveita, reutilizável. E ainda, “*muito material com textura diferente pra chamar a atenção, muita coisa colorida. É assim, mesmo que falem que o brinquedo não é pedagógico, o brinquedo é a melhor forma, é o primeiro passo de pesquisa*”. P4 diz que ao brincar com um carrinho, um amigo chega e já conta uma história, e assim oportuniza novas interações.

P5 conta que o material é estruturado onde constrói jogos, plastifica, elabora sequências didáticas, utiliza impressão colorida:

*[...] os nossos alunos, eles têm a questão motora, visual, que às vezes você amplia entendeu, então é uma maneira até de ganhar tempo. Jogos, aqui na escola nós temos bastante, jogos entendeu. Uma coisa que eu amo trabalhar, que eu coloco bastante, que o povo fala, aaa mais é ultrapassada. Não, adoro, material dourado, e eu tenho material dourado que é de plástico, e são de quatro cores diferentes entendeu, então ali você tira um monte de coisa, bem interessante, deixa eu ver o que mais?*

Participante lembrou dos livros de literatura:

*[...] por exemplo, vamos trabalhar, eu fiquei um mês trabalhando, dentro de uma questão. No final a gente tinha uma abóbora gigante na sala que eu ganhei, e a gente foi, no final virou doce”. Continuou... “Então eu levei primeiro os livros de culinária, daí eu achei um livro da Dona Benta né, do Monteiro Lobato, que falava do doce de abóbora, daí a Emília. Enfim, então eu acho que você achar um livro de literatura que vai de encontro com o que você quer trabalhar né, é bem interessante também.*

Discorreu ainda que utiliza de massinha de modelar, recorte, pintura, texturas e um jardim de sensações inspirado no Jardim das Sensações do Parque Jardim Botânico.

P6, referente as questões corporais, atividade intelectual e social, diz que investe no contato com jogos e brinquedos pedagógicos:

*[...] “eles usam tampinha, eles usam, é junto com a questão da alfabetização, é grampo de roupa que a gente coloca a cor, que a gente coloca letra é, é, garrafa de refrigerante com as rosquinhas, eles rosqueiam para combinar, sílaba para combinar o nome para combinar quantidade. Deixa eu ver o que mais. Placas de madeira para encaixe. É aqueles jogos de psicomotricidade, que vai vai as argolas para*

*chegar em outro lugar. É Tabuleiro. Eu faço tabuleiros temáticos com eles. Eles gostam de jogar dados, e aí e dando sequência com a letra, dando sequência com figuras.*

Contou que pouco usam o caderno. *“Então a gente tem muito material alternativo, a gente confecciona muito material, que a gente tem plastificadora. Nós temos uma impressora para a gente, tem bastante material que a gente confecciona, porque pra eles, é, não tem nada pronto”.* Contou que trocam muitos materiais entre as professoras e que renova jogos, a medida da necessidade.

A P2 disse que a relação social que o estudante estabelece com o professor, seus colegas e demais colaboradores da escola impacta positivamente no processo ensino-aprendizagem dos estudantes *“o acolhimento, a forma que você vai trabalhar com a turma, passar o que vai ser trabalhado, porque muitas vezes você traz uma proposta e eles estão em outra, eles querem outra coisa, também tem os combinados também né. A gente trabalha muito, muito com combinados aqui”.*

Ainda referente a essas relações sociais, a P4 disse que acredita que deva ser trabalho primeiramente a identidade do estudante *“o que eles são, o que que eles estão fazendo ali? O que eles gostam, o que eles não gostam, o que do que eles têm medo? Quais são as seguranças e inseguranças que eles têm. Então eles conseguem comunicar isso? Eu acho que é um ponto assim, de partida muito grande”.*

Esses relatos supracitados, demonstram claramente o cotidiano das escolas especiais, as quais necessitam de formas e tempos diferenciados de aprendizagem; a necessidade de repetição de conteúdos por meio de estratégias diferenciadas; como se beneficiam com a utilização de múltiplas linguagens na abordagem de conteúdos escolares; a importância do uso do material concreto para formulação de conceitos; a apropriação do abstrato em seu processo de aprendizagem; a importância do investimento no desenvolvimento motor, cognitivo e social do sujeito.

Wallon (1975) diz, por meio de seus estudos, que as ações de ensinar e aprender tem caráter multidimensional englobando: a emoção, a imitação, a motricidade e o socius (condição da interação social), acessibilizando a

apropriação de elementos culturais. Para além do enfoque cognitivo é preciso considerar as dimensões: corporal, social e afetiva. Ainda sobre a prática educativa, deve considerar a organização do tempo escolar na perspectiva de um trabalho cooperativo.

No intuito de complementar as relações com o saber categorizadas anteriormente. A seguir, há outras quatro categorias que aproximam as ideias charlotianas das ideias vygotskianas, referentes a Atividade Intelectual, Aprendizagem e Afetividade, Potencial do Sujeito e Funções Superiores do Pensamento.

### **e) Atividade Intelectual Deflagrada**

A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. (...) é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com 'o aprender' e o saber (CHARLOT, 2000, p. 80).

Como observado, Charlot faz sobressair a importância de que cada ator do processo educativo, exerça adequadamente o seu papel, o aluno em atividade intelectual e o professor como aquele que lança a semente do saber, oportuniza condições favoráveis para o relacionar, refletir, significar e construir o conhecimento.

Referente a Atividade Intelectual Deflagrada, podemos dizer que se houve mobilização, desejo e ação, houve de alguma forma uma Atividade Intelectual. Ou seja, nos relatos mencionados nas categorizações anteriores, encontramos Atividade Intelectual. Entretanto, para organizar essa ideia, e destacá-la como premissa no engajamento pedagógico, com o público alvo das escolas especiais, segue alguns relatos pontuais dos participantes da entrevista, destacando essa categoria. Rosa (2012), por meio de estudo a partir de pressupostos de Séguin, evidencia a importância do uso de estratégias diferenciadas para o sujeito que apresenta deficiência intelectual.

Vinculada ao uso do material a P2 disse o seguinte, que além de diversificar dos materiais, é importante se atentar também a sua forma de uso,

deu exemplo da corda, quando você mostra o material rapidamente eles querem pular corda:

*[...] mas você não usa uma corda somente para pular né. Daí eu faço uma cama de gato, ou teia de aranha. Eu peguei um dia ali na rampinha de acesso pra quadra tem os corrimões né, daí eu amarrei as cordas assim (mostrou com a mão). Então, agora a gente para chegar na quadra a gente vai ter que passar por aqui, nossa! Então foi assim. Foi muito legal. Por cima, por baixo, agora só deitado, agora só levantando a perna, agora não pode encostar, então são N maneiras que você tem de propor essas atividades.*

P4 traz um elemento propulsor a Atividade Intelectual, que é a conexão de saberes, trazendo sentido ao que se aprende, por meio de um ensino interdisciplinar “A gente sempre vai por esse caminho”. P4 diz sobre a proposta de trabalho “Claro que interdisciplinar, mas sempre por esse caminho (se referindo a importância do prestar atenção sobre o que ocorre no entorno, aproveitando as oportunidades de aprendizagem):

*[...] porque puxa o interesse, puxa ideia para o material, coloca eles numa situação em que eles estão envolvidos, eles se colocam dentro da situação que é proposta para eles. Então ajuda pra, pra noção de corpo, do corpo, se eu tenho noção do corpo, se eu imito, se eu desenho, eu consigo representar, consigo comunicar dessa forma, e eu consigo entender outros símbolos, e eu vou vindo a minha cabeça para que outras possibilidades vêm até a mim. Então a gente vai por esse caminho para conseguir conquistar.*

P3 disse algo que fomenta essa discussão sobre a Atividade Intelectual para o público-alvo das Escolas Especiais. Você pode me perguntar “Os estudantes da Escola Especial, não são tão comprometidos, eles têm essa capacidade de criar, né? Eu ouço muito, assim... Como assim, Escola Criativa com estudantes com deficiência moderada, com deficiência severa, como que eles criam? Criam, né”. Participante pontua que o quadro curricular é igual ao ensino regular, porém com adequações e adaptações de acordo com a especificidade de cada estudante. Trabalha-se com questões concretas “então, se eu vou trabalhar questão de relevo, não basta eu falar sobre o relevo, eu preciso mostrar essa questão do relevo, mas, de uma forma mais real para os estudantes, né? Então vai fazer a maquete, vai fazer com textura, é... vai fazer uma explanação, uma apresentação de um vídeo que apresente a diversidade de relevo.” Participante sinalizou o conteúdo para mostrar que se trabalha com os mesmos conteúdos, mas de uma forma mais acessível. Eu estou falando:

[...] *“usando uma variedade de recursos que dê subsídio. É muito bacana, porque as próprias famílias se surpreendem com o rendimento do estudante. Tipo, mas foi ele que fez? Sim, foi ele que fez. Muitas vezes, podem não fazer sozinho, né? A gente precisa dar uma, de uma orientação, de repente, mais, mais, direcionada, mas a ideia partiu dele. Então a gente é, estimula bastante isso, há muitas vezes também a gente precisa ofertar um modelo, né?... “Fabiana, eu acho que o maior diferencial também, na Escola Especial é que eles precisam muitas vezes, de um modelo para saber de onde partir. Então não adianta eu no Espaço Maker dizer aaa, vamos fazer uma experiência com imã, sendo que eu não mostro nada em relação a função do imã. Puxa, mas como que eu vou criar alguma coisa sendo que eu não sei o que que é o imã? Tenho que apresentar, eu tenho que mostrar a possibilidade, tem que mostrar um vídeo, então a gente é, eu vejo que essa criação do, dos estudantes, elas se tornam mais, ééé ricas, a partir do momento que você dá subsídio para ele saber de onde partir, né?”*

Nesse sentido P1 traz uma abordagem sobre a relevância do trabalho por Projetos, pois, é nítido o envolvimento dos estudantes com a tarefa. Destaco aqui um elemento determinante para a atividade intelectual, correlacionada a outras categorizações.

A P5, referente a atividade diferenciadas e envolvimento com a tarefa, disse *“preparei uma aula de fração eu, imprimir as pizzas, cortei, mas nós só trabalhamos a metade né, e um quarto, porque é o que realmente é, eu fiz uma sondagem que eles dariam conta. Daí depois disso, depois da gente fazer, desenhar, Material Dourado, depois nós montamos a pizza, cada um montou uma pizza, entendeu, colocamos molho”* (sic). Ou seja, por meio de estratégias de ensino concretas, atualmente, segundo relatos da professora, conseguem abstrair conceitos de metade. Disse ainda que os jogos também, nesse sentido, auxiliam muito no processo de ensino e aprendizagem para formular conceitos. Nesse sentido, Costa et al. (2016) tratam de estratégias de ensino produtoras de uso de jogos, o uso do computador e pensar sobre como se aprende.

P6 em uma perspectiva de acolhimento e de desenvolvimento do sentido de pertencimento contribuiu com o seguinte dizer *“O professor, ele tem que saber que, ele tem que estar preparado, mas também se acontecer algum contratempo, pára tudo. Vamos atender, vamos ver o que aconteceu. Vamos esperar. Quantidade não significa qualidade para eles”*.

A Escola Especial<sup>46</sup> precisa ser nessa perspectiva um espaço onde se trabalha com o sujeito observando o seu funcionamento, o seu potencial e mediando de forma diferenciada “La diferenciación debe convertirse em la regla básica de toda nuestra nueva práctica” (VYGOTSKI, 2012, p. 144).

Buzetti (2015) aborda a temática da dificuldade demonstrada pelos professores quanto ao que realmente os estudantes com deficiência intelectual necessitam para aprender, quais as estratégias maximizadoras de aprendizagem, e como proceder. Traz à tona a importância do investimento na formação continuada dos professores que atuam com esse público, formação que identifiquem, socializem e divulguem práticas pedagógicas efetivas.

#### **f) Aprendizagem e afetividade como disparadores do desenvolvimento humano**

Em 1801, Itard, médico, sensorialista e organicista considerou que o comportamento do “menino selvagem - Ayeron”, se dava inicialmente pela falta de socialização, ou seja, convívio social com seus pares. No entanto, com mediações frequentes, observou-se um déficit cognitivo, denominado na época de retardo mental grave e, que por esse motivo, possivelmente fora abandonado pelos pais. A partir dos métodos utilizados com enfoque na máxima “repetir experiências de sucesso”, o trabalho de Itard mostra a eficácia da instrução individual, da programação sistemática de experiências de aprendizagem e da motivação e recompensas (MAZZOTTA, 2011, p. 22).

Interessante pensar que a afetividade seja um disparador do desenvolvimento humano, sim, porque é por meio das interações, de qualidade, que o sujeito se constitui sujeito, se humaniza, aprende a se autorregular e a se colocar no lugar do outro, ao menos de forma empática e aprende a ser, a conviver, a fazer e a perceber.

Nesse sentido a P6 contribui, com essa categoria em questão, ao receber um aluno, que apresenta pouca compreensão e organização, ela analisa a situação e busca saber o que gosta e pelo que se interessa. Além desses elementos, considera *“tempo que ele tem de concentração. Né? O que ele faz,*

---

<sup>46</sup> Denomina de *escuela auxiliar*.

*o que estimula, o que eu poderia usar, como, por exemplo, que ela gosta, né?”. Deu exemplo de massinha, encaixe, pareamento, e a partir daí tenta ampliar outras experiências. Citou uma aluna, nessa situação, e disse que “hoje eu já estou num momento, que o primeiro horário todo, ela realiza atividade. Depois do recreio, aí não tem jeito. Aí ela tem a massinha, ela tem um slime, ela tem as formas de massinha, né?”.*

A participante disse ainda que os alunos novos, a família é chamada para trazer alguns dados, o que gosta, como funciona, alimentação, se há alguma restrição (citou como exemplo o glúten), água com gel devido dificuldade na deglutição, questões de mobilidade diferenciada, exemplo, que faz uso de cadeira de rodas, citou ainda *“a gente tem autistas, cadeirantes, a gente tem autista down, né? A gente tem autista com, éé condutas, né? Então a gente já chama família pra gente estruturar algumas coisas.”* Para além disso, saber sobre possíveis medicações, atendimentos que realiza, os profissionais de referência que atendem a criança, e conta que a partir disso tudo começa a delimitar o que irá fazer. Foca primeiramente no social, e aos poucos vai introduzindo o pedagógico. P6 cita ainda que os alunos têm as caixas deles com objetos que eles gostam. Às vezes é solicitado a família um objeto ou outro que não faça tanta falta e guarda ali. O intuito dessa ação, é que em um momento que a criança, por alguma questão, se desorganiza, por exemplo, um temporal, ela tenha um suporte emocional que a acalme.

A participante 6 fala ainda sobre as crianças que estavam em inclusão na escola e chegam para a Escola Especial *“crianças que estão vindo num terceiro, quarto, quinto ano, e nem essa estruturação de rotina não tem. Né? É, essa aluna mesmo que eu tinha, ela não ficava nem sentada na carteira. Ela ficava no chão, sem sapatos”*. Professora relata que atualmente a estudante aprendeu a copiar comportamento e entender que para descer para o recreio precisa colocar tênis. É um trabalho lento, mas possível. Atualmente ela fica de tênis o tempo todo. Troca de atividade a cada 10 a 15 minutos por intermédio das plaquinhas de orientação.

Ainda sobre a Aprendizagem e Afetividade, entrelaçada a Atividade Intelectual, temos a importância de repertoriar o estudante, e isso está diretamente ligado a vinculação do mesmo com a aprendizagem, e qual a sua

relação com ela. P3 diz o seguinte sobre os estudantes da Escola Especial, “99% têm um baixo repertório”. P3 salienta repertório escasso, desse público no geral. Seja por falta de acesso, por prioridades e demandas diárias, seja inclusive por condição intelectual, também descaso da família, pois família considera que, como não aprendeu a ler e a escrever então ele não sabe, “*eu sempre trabalho com as famílias essa questão, aprender a ler e escrever não é a única função da escola, né?*”. Até porque existem outros conhecimentos, outras linguagens e possibilidades a sua volta. P3 diz que “*nem todos os familiares dos nossos estudantes sabem ler e escrever. Aham, então eu digo assim, e nem por isso deixaram de trabalhar, deixaram de construir, de constituir família e levar uma vida normal. É difícil, é claro que é difícil. É impossível? Não*”. Participante complementa essa questão “*Isso não quer dizer que outras áreas do cérebro não estejam bem desenvolvidas e que possam ser estimuladas, né? A plasticidade é isso, puxa, tem uma área ali que não trabalha tão bem, mas eu posso estimular a outra, que são assim*”. Nesse sentido a participante diz que é defensora da escola especial, porque a Escola Especial:

*[...] ela dá um suporte tão grandioso, de uma forma tão global, que vai muito além do currículo acadêmico, só de língua portuguesa, português e matemática. É, eu digo que a gente ensina para a vida, né? E quando acontece nos passeios pedagógicos, não é um mero passeio. É saber se comportar socialmente, é saber se comportar, cumprimentar as pessoas. É muito mais do que isso, porque muitas vezes eles não têm essa vivência. Então essa, essa importância que nós temos vai além da questão meramente de aprendizagem formal, né? E mais uma aprendizagem global”.*

P4 se referindo a importância das relações humanas no contexto da escola especial:

*[...] com certeza as relações humanas, né? Com certeza, por mais que ele não te olhe, você olhar, porque eles sabem que você está olhando o que você está falando. Ele não precisa ser seu estudante para você conversar com ele, né? Então, a questão da sensibilidade, efetividade do relacionamento, é muito importante. Isso é, nossa! Eu falaria muito. (sorriso) Né, né? Um beijinho, um coraçãozinho assim na mão, óh (fez o gesto de um coraçãozinho com a mão no vídeo). Quando não dá para um beijinho, né, um elogio, né? Palavras bonitas, né? Quem não gosta, acolhimento, né? Fabi, eu acho que é o acolhimento.*

P1 traz dizeres sobre a importância de uma vinculação positiva referente ao espaço escolar:

*Eu acho que é oportunizar práticas de crescimento, independente da demanda que o aluno tenha, né? Independente das suas limitações e*

*da sua diversidade. É acreditar que ele pode sim né, que ele pode ser capaz de fazer, de aprender, e de aprender a fazer sozinho, algumas coisas que ele só consegue com a mãe ou que a mãe faz pra ele e que nem sabe que ele tem potencial. Acreditar que aquele ser tem poder de se desenvolver e ser melhor.*

A P5, traz à tona o seguinte dizer:

*Se todo mundo tem direito a ter um espaço, a Escola Especial, claro que ela tem problemas como todos os outros espaços né tem problema, mas aqui é o momento deles, é onde eles são bons em alguma coisa. Porque eu tenho alunos aqui, que eu acompanhei desde dois anos, então onde é o convívio social dele, aqui entendeu. E quando eu falo nisso eu não penso na questão de paternalismo não, não é um lugar para ele vir aqui ganhar um presente, ai tadinho, não é isso, é para eles realmente terem esse espaço poderem falar, poder expressar entendeu, eu defendo a Escola Especial por isso”*

Essa questão nos remete a terminalidade específica que ocorre quando o estudante finda o 5º ano, fase 3. Entretanto, parece que o destino frente a escolarização do estudante daqui para frente torna-se incerto, onde existe a possibilidade de frequentar a EJA, entretanto, sem as adequações necessárias para seu processo de aprendizagem.

A P6 contribui com o seguinte dizer, trazendo o acolhimento como fator preponderante para a adaptação do estudante a escola e futuras aprendizagens:

*Na minha prática, quando eu recebo o aluno autista não-verbal, um autista assim, que, que, que a gente percebe, né? Que ele tem é menos compreensão, menos organização. Assim, primeiro, eu faço uma análise, né? Eu, eu espero o pedagógico com um outro momento. Eu quero ver Oo que, que, ele gosta, pelo que que ele se interessa. Tempo que ele tem de concentração. Né? O que ele faz, o que estimula, o que eu poderia usar, como, por exemplo, que ela gosta, né? Então eu tento fazer com que ela realize alguma atividade e aí eu acabo dando pra ela algo que ela ela goste, e eu vou ampliando isso.*

Esse dizer evidencia princípios do Currículo Funcional Natural quando evidencia desejos, preferências do estudante, a fim de inseri-lo no processo ensino-aprendizagem.

Vigotski (2012), por meios de seus estudos, concebe os sujeitos a partir do campo histórico e humano, em que a influência do meio na constituição do sujeito tem prevalência. Nesse contexto, a cultura fica indissociável, entendida como um produto de vida e de movimento de dada sociedade, ou seja, os sujeitos se desenvolvem nela, por ela e para ela (VIGOTSKI 2011).

Esse movimento, originário na Itália, traz à tona temas e olhares para além da instrução como: a infância e suas peculiaridades, o comportamento humano

como pré-formador de os mecanismos mentais e de personalidade, a experiência e atividades práticas associadas a aprendizagem, o respeito a individualidade (FRANCO, 2008).

Esse fazer pedagógico pressupõe parte da prática pedagógica norteadora da atuação docente. Sendo que a aprendizagem está atrelada à qualidade da formação inicial e continuada dos professores, à preparação em estágios de campo que os aproximem da realidade da educação especial, ao aprofundamento técnico para que façam valer em suas práticas propostas de ensino e atividades que viabilizem uma aprendizagem com sentido, contextualizada e que valorize a identidade e história do aluno.

#### **g) Em foco: o potencial do sujeito**

Em caráter complementar a essa ideia e tendo como base os estudos de Vigotsky sobre o processo de ensino-aprendizagem, a escola precisa ser um lugar de transmissão de conhecimentos sistematizados, considerando a dimensão histórico do sujeito (seu processo de humanização, as interações sociais como estruturantes para esse processo, o desenvolvimento de processos psíquicos superiores, o potencial do sujeito e a importância da aprendizagem para o desenvolvimento do sujeito).

Para Minetto (2008), o currículo fechado admite certa comodidade para o professor delimitando bem as programações, as normas e oferece uniformidade e coesão ao que é ensinado e avaliado e ainda considera as especificidades dos sujeitos. Já, o currículo aberto se adequa às especificidades e particularidades dos alunos e vai ao encontro das necessidades dos estudantes. O desafio aqui, a partir de um currículo homogeneizado é considerar as diversidades frente às aprendizagens escolares e necessidades educacionais eminentes, a fim de trabalhar com o potencial do sujeito. Exige também uma formação continuada do professor para atender às demandas trazidas pelos alunos, tanto na dimensão cognitiva, motora, social e afetiva.

A Escola Especial<sup>47</sup> precisa ser nessa perspectiva um espaço onde se trabalha com o sujeito observando o seu funcionamento, o seu potencial e mediando de forma diferenciada “La diferenciación debe convertirse em la regla básica de toda nuestra nueva práctica” (VYGOTSKI, 2012, p. 144).

Referente ao potencial do sujeito, segue algumas contribuições que auxiliam nessa perspectiva. P3 diz:

*E se a gente pensa, esse aluno que entra com 6 anos, isso sai com 24 anos e 11 meses, é, a gente está pensando numa aprendizagem ao longo da vida, então ela precisa ser é, na realidade, o nosso enfoque, é qualidade de vida para esse estudante, né? Pra ele, operar dentro de questões do dia a dia dele é, subtrair, dividir questões que ele vai se deparar dentro dos contextos sociais que ele estiver, né? Pensar na autonomia e independência. Que vai muito além do conteúdo acadêmico formal, né? Porque não adianta, eu me, eu me, eu me, balizar somente pelo currículo formal, sendo que o currículo oculto é o que norteia.*

P3 deu um exemplo sobre o porquê trabalhar com o estudante sobre produtos inflamáveis, com as seguintes indagações práticas: “O que, que é isso? Qual é o perigo disso, de ficar com álcool perto do fogo, quando em casa ele pode chegar perto do fogão, mas eu não preciso contextualizar, com termos com nomenclaturas com fundamentações tão complexas como a gente tem no currículo”. Participante diz que alguns alunos podem dar respostas para conteúdos de 5º ano:

*[...] esses dias aconteceu numa aula que eu estava dando, um aluno do quinto ano, eu estava trabalhando as coordenadas. Olha como a gente trabalha conteúdos, bem complexos, também estava trabalhando comandos, coordenadas e lateralidade, né? Aham, e aí eu falei o que era um mapa na malha, no labirinto, na malha de comandos que a gente ia fazer o personagem se direcionar de um lado para outro. Hoje em dia a gente usa o Google Maps e tudo, né? Eu tentando sempre jogar para essa linguagem da, da tecnologia vai um estudante e fala assim: - Mas na época, muitos anos atrás, no Egito, eles também usavam os mapas para, para se localizar com desenhos, né?*

Participante complementa que esse estudante lê e escreve, está lá desde os 5 anos de idade. Agora ele está no último ano, vai fazer 24 anos, vai embora esse ano, provavelmente ficará em casa, se não estiver inserido no mundo do trabalho. Então, assim é um ou outro que se destaca. Então, esse conteúdo tem que ser flexível para esse estudante, mas fala, que nessa mesma turma tem estudante que ainda não consegue pegar no lápis, não reconhece seu nome.

---

<sup>47</sup> Denomina de *escuela auxiliar*.

P2 disse que com eles tudo é muito lúdico:

*Essa é a diferença, você não pode ficar presa a técnica, a fundamentação, o que você está trabalhando, os fundamentos da ginástica... E tem que pensar nisso, que dentro de uma turma, a demanda é praticamente individualizada” (sic). “E ainda tem a adaptação né, para aquela atividade que você propôs... nem todos vão participar da mesma maneira, porque dentro daquela turma tem um ou dois cadeirantes né”. “Então são várias questões, assim, que você tem que pensar na proposta daquela turma, mas nunca, assim separado, planejamento né. Isso tudo tem que ser muito linkado, muito né, pra fazer sentido”.*

Participante complementa:

*Então esse planejamento tem que fazer sentido, assim como, tem o PPP da escola que é o retrato da escola, o planejamento ali não é para cumprir, não é para entregar um documento simplesmente né, aquilo que tem que nortear o teu trabalho. Então tudo que você faz tem que estar ali dentro, nem tudo você vai trabalhar digamos né, mas tem que tá contemplado ali.*

Referente aos conteúdos escolares trabalhados, P4 informou a organização da escolaridade dos estudantes, e que os conteúdos são selecionados:

*[...] partindo do que ele sabe, do que eles sabem, para conseguir ir elencando. De uma forma tranquila. E que eles consigam mostrar alguma resposta, é, pra gente, então não dá tempo de sentar. Não dá tempo de nada. Em alguns momentos não dá tempo nem de tomar um cafezinho, porque é frenético, então assim é muito material estruturado, é muita conversa com família. Então, é muita comunicação. É, são muitas mudanças (se referindo ao planejamento).*

A participante continua:

*O planejamento em si a gente faz. Geral. E a gente vai pontuando individualmente o que especificamente a gente preparou e se deu certo ou não com aquele estudante e qual foi a resposta dele para isso? Com isso, acredite, a gente consegue bastante resultado, tanto em relação a comportamento quanto a aprendizagem em si, alfabetização. E assim a gente vai muito pelo viés, é de Matemática e Geografia. Porque, é, eu acho Geografia, História extremamente importante.*

A participante P1 referendando o uso de diferentes espaços no ambiente escolar, traz um elemento importante para se pensar no desenvolvimento do potencial do sujeito:

*Sair da sala de aula é sair da área de conforto, né. Então, claro que não é muito fácil, tem algumas turmas que, requer que você tenha a disponibilidade de um outro professor ou de um inspetor para estar saindo da sala de aula, mas é também muito rico, então por exemplo nós trabalhamos Curitiba e Coreituba, muito Pinhão aqui e desenhei no quadro o pinheiro do Paraná, e aí nós vimos fotos e nós vamos fazer uma atividade com o pinheiro do Paraná, mas nós saímos para o pátio e eles puderam observar dois pinheiros enormes do Paraná, de dentro*

*do pátio da escola mesmo né. E a partir do momento que ele saem da sala e você mostra eles conseguem generalizar conteúdo, então alguns já disseram, profe perto da minha casa tem um pinheiro desse também e a outra já comentou que na chácara do pai dela tem, e tem vários, e que ele queria cortar que não pode né, então eu acho que parte daquilo que você tem desejo de mostrar pra ampliar horizontes sobre aquele conteúdo e deixar ele um pouco mais rico e muito mais lúdico né então é importantíssimo.*

P5 traz a importância do trabalho, de acordo com as necessidades educativas demonstradas pelo estudante e P6 diz que:

*[...] a gente vai ampliando, né, Fabi, esses conhecimentos? Né? É. De, dessa, desses encaixes, desses pareamentos, dessas associações, que eles fazem dessas correspondências. Né? E o aluno não precisa escrever e copiar do quadro para mostrar que ele já está conseguindo encaixar figuras, de, de, de, palavras; montarem sequência, o próprio nome. Né? É é relacionar quantidades. E. e, símbolos numerais. Né? Então é, é um olhar pro aprendizado de uma maneira diferente.*

Trazendo a perspectiva que demonstram de formas diferenciadas os saberes adquiridos.

#### **h) Funções psicológicas superiores: pensamento, raciocínio, imaginação e organização**

Dentre os aspectos observados da criança mentalmente atrasada, Vygotski (2012) cita a substituição da memória mediada pela combinação de raciocínio. Pesquisas mostraram ainda que memória e atenção (funções superiores) se desenvolvem no sujeito sob diferentes formas. Ou seja, na medida em que se percebe dificuldade, insuficiência, limitação, ou simplesmente uma tarefa desafiadora, se encontra possibilidades de transformação por meio do processo de combinação, imaginação, pensamento, para além de outros processos mentais.

Para Vygotski, fica entendido que as funções superiores têm sua principal matriz no social, por meio das interações com o objeto, interações com o meio e interações com outros sujeitos. Ele trabalha em seus estudos com supostos estágios de desenvolvimento cultural, entendendo-os apenas como diferentes entre si, sem hierarquizá-los. Entretanto, concebe o pensamento racional e escolarizado como modo mais avançado de funcionamento psicológico (VIGOTSKI 2011).

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural, seja ele pela linha do domínio dos meios externos da cultura (fala, escrita, aritmética), ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio e assim por diante). As pesquisas mostram que a criança anormal, em geral, tem atrasos justamente nesse aspecto. (VIGOTSKI, 2011, p. 7).

Ainda, para Vigotski o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência, ou seja, se há obstáculo na rota direta (desenvolvimento orgânico/natural) abre caminho para o desenvolvimento cultural.

Para a criança intelectualmente atrasada, deve ser criado, em relação ao desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento, algo que lembre o sistema Braille para a criança cega ou a dactilologia para a muda, isto é, um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, quando os caminhos diretos estão impedidos devido ao defeito. (VIGOTSKI, 2011, p. 7).

Referente as funções superiores P2 diz que alguns minutos antes que terminar a aula relembra com os alunos o que fizeram na aula, *“Quando a gente veio para quadra lembra? Qual foi a primeira coisa que a gente fez? Daí com isso já tão trabalhando a memória” ... “Então eles começam a perceber que aquilo faz sentido, é muito bacana assim, sabe”*.

P3 referente ao trabalho gradual, atento, que é realizado cotidianamente na escola:

*Desses encaixes, desses pareamentos, dessas associações que eles fazem dessas correspondências”. Professora continua “aluno não precisa escrever e copiar do quadro para mostrar que ele já está conseguindo encaixar figuras, de, de, de, palavras, montarem sequência, o próprio nome. Né? É é relacionar quantidades E símbolos numerais. Né? Então é, é um olhar pro aprendizado de uma maneira diferente.*

P6 diz que inicia com pareamentos simples, em que as plaquinhas são todas plastificadas e com velcro, pensando nos autistas, porque muitos não pegam riscantes e se negam ao registro. Ao perceber que a criança domina igual e diferente, *“aí a gente começa com funções cognitivas mais elaboradas. Né? Pareamento com imagens, pareamento com cores, pareamentos em posições, encaixe, e a gente vai e aí, onde que entra o currículo, né? A gente tenta fazer*

*pareamento de letras, de números, de animais” (sic). P6 comentou que recentemente trabalhou com a cultura indígena, com objetos da cultura indígena, os alunos confeccionaram objetos, sempre prezando a forma que conseguem fazer, “só consegue pintar com tinta? Só consegue com a mão vai com a mão”. À medida que eles correspondem a rotina vai se ampliando “porque a gente daí já consegue, que eles desçam na biblioteca para ouvir, para participar, para ouvir história e, ao longo do tempo, a gente já consegue perceber se eles já dão conta de fazer um passeio. De assistir uma apresentação” (sic).*

P2 trouxe o relato de uma experiência de um projeto que inicialmente, começou em outra escola, Projeto Caminhada.

*Por quê caminhada? Porque não precisa de nenhum material, é uma coisa que todos sabem fazer, alguns com alguma dificuldade precisando um pouco mais de ajuda, quem é cadeirante participa também, então, é uma coisa que podia contemplar todo mundo, né?”. “Então ia todo mundo, a diretora quando podia ela ia junto, a o pessoal da cozinha ia junto, então, a escola toda. Eles começaram a ficar conhecidos no bairro, a vizinhança já sabia. Então a gente pensa assim, ah tá só uma caminhada. Não, não é só uma caminhada.*

Participante diz que em meio a atividade de ensinava a atravessar a rua, cumprimentar as pessoas, pensar no trajeto e se localizar para retornar à escola; aponta para o currículo funcional natural.

P1 traz esses elementos na sua fala sobre o trabalho por projetos, a organização do mesmo e construção juntamente com os estudantes. P5 quando compartilha a experiência do trabalho envolvendo o conteúdo de frações e foi até a cozinha experimental, em que por meio de trabalho concreto, observou que posteriormente, os estudantes conseguiram abstrair o termo metade. P6 quando traz a importância de suportes para os estudantes, a fim de auxiliá-los na organização interna emocional e do pensamento:

*Uma coisa que a gente faz também são as eles têm as caixas deles, né? Eles têm ali os objetos que eles gostam. Né? Às vezes a gente pode até pedir para a família um objeto ou outro que não faça tanta falta. E a gente guarda ali, né? Num momento que a criança por alguma coisa se desorganiza, por exemplo, um temporal. Por exemplo, o jogo da Copa do Mundo é uma rotina. Tem aquele objeto ali que traz pra ela, né? Essa calma essa, né? Essa organização interna para ela. Então são coisas que jamais no ensino comum essa criança teria.*

#### 4.3.5.2. Categorias Intermediárias

Dessas oito categorizações iniciais, emergem duas **categorias intermediárias**:

**a) Relações com o saber e as práticas pedagógicas que favorecem o processo de ensino-aprendizagem**

Referente ao Projeto de Trabalho P1 *“o Projeto ele parte de algo que a criança traz né, então a criança já tá contribuindo com a sua experiência pessoal, daquilo que ela conhece, aquilo que ela sabe, daquilo que ela já tem em casa, do que ela viu né, do que ela quer ver, né, então é partindo do interesse da criança né”*.

Considera ainda a troca entre os pares e a mediação do professor, o trabalho colaborativo. Salienta ainda *“o uso de maquete, o uso de trabalhos manuais, digamos assim, em relação ao projeto também a questão do, da criatividade, da socialização, porque eles não estão sozinhos, eles estão no conjunto ali”* (sic). P1 relata ainda *“A questão de, de escolher o que fazer, como fazer, da habilidade de cada um né, que um consegue mais, outro consegue menos, mas todos conseguem. Então a competência né, o incentivo a competência de que eu sou capaz de fazer eu posso fazer”*. Outro fator pontuado pela participante é o desenvolvimento social quando a criança traz a sua experiência, aprende mais a respeito, apresenta o projeto para turma, para as outras turmas, o aluno *“tá empoderado ali, de passar adiante aquilo que ele domina, né? Então é a questão da confirmação na segurança, da independência com relação ao que aprendeu mesmo né”*.

Referente ao processo de formação continuada do professor da Educação Física dentro do espaço da Educação Especial, P2 diz o seguinte:

*[...] a gente tem, tem atividades, tem encontros, trocas, né, é, eu penso assim, que já foi mais, mais, explorado, já foi bem mais, a gente teve além do golfe, além do atletismo, a gente teve também, adaptou também, o beisebol que foi o tibil. Então tem o beisebol, tem o tibil, que a gente usava nos jogos também. O beisebol para os que tinham mais condições e o tibil (beisebol adaptado) pros que necessitavam.*

P2 explica que usam o taco para rebater na bola. No beisebol existe o pinscher, o catcher né, que é o que arremessa a bola, e o outro ataca com o taco. *“São poucos que conseguem fazer isso, arremessar e acertar, é muito*

*difícil. Então usa-se um cone, uma bola borracha e um taco*". Explica que é usado, não necessariamente o de beisebol, porque o de beisebol é um taco pesado. Então eles arremessam, eles batem na bola, largam o taco e corre em volta das bases. Então se coloca arcos ao redor, e dentro de cada arco tem uma base, no meio tem que é chamado jardineiro que o que vai buscar essa bola, que o outro bateu. Onde for a bola ele tem que ir lá buscar a bola, e passar para base um. Essa base, um passa para dois, para três a quatro. Enquanto isso o outro está correndo.

Referente as habilidades necessárias para o jogo, a P2 diz o seguinte *"Bom, primeiro ele tem que ter atenção. Acho que talvez essa seja a parte mais difícil. Eles estarem atentos em todo o processo, né? Porque, difícil assim, quando eles estão na base, eles se dispersam"* (sic). Além disso eles tem que ter *"reação, velocidade de reação"* (sic). Bate na bola, tem que ter a reação de já soltar. Quanto mais rápido ele precisa soltar esse taco e correr. Cita ainda agilidade, resistência, coordenação motora fina, autorregulação:

*[...] tem que ter resistência, tem que ter o mínimo de coordenação para pegar essa bola né, segurar a bola, passar, da maneira mais facilitada pro, próximo, né? Então, quem tem muita dificuldade, eu peço para rolar a bola no chão. Quem consegue joga né? Então são várias habilidades, que eles, que são trabalhadas né numa brincadeira, uma coisa prazerosa para eles, eles gostam.*

Citou ainda que *"se propõe às vezes, assim, vamos dar uma corrida, muitos não querem, mas se você coloca essa mesma corrida, dentro de um jogo, acontece e acontece muito mais do que a gente, às vezes, tem uns que continuam correndo, não querem parar, coisa que normalmente eles não fariam"*.

A P3 diz sobre um elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem, diz que as práticas pedagógicas pensadas na escola especial criam memórias afetivas, aguçam a curiosidade, elaboram pensamentos e hipóteses e tem o enfoque na aprendizagem significativa. Participante acrescentou ainda:

*[...] acrescentar a Aprendizagem Criativa, porque o nosso principal objetivo, é que a gente, também saia desse padrão apresentado, e que o estudante demonstre de alguma outra forma aquele conteúdo aprendido, né? Seja falando, expressando, transmitindo em casa. Esse é esse aprendizado, né? Porque a gente também quer ser é... não queremos que esse aprendizado fique só somente limitado à escola".*

Referendando sobre o diferencial das práticas pedagógicas nesses espaços educativos, P4 diz que:

*Tem representatividade. O nosso estudante que tem dificuldade não adianta dar o tradicional, a folha, ou simplesmente a conversa. Ele precisa construir. Ele precisa de um ponto de partida para entender o que você está falando. Então? Por mais que você não o conheça, um objeto, um brinquedo relacionado, um cheiro. Um cheiro diferente, né? Tudo isso ajuda para a memória, faz com que ele faça alguma conexão. Ele se envolve com aquilo. Então eu acredito que seja isso.*

Com relação as práticas pedagógicas nas escolas especiais, P5 diz que é necessário o trabalho com pré-requisitos para a aquisição da alfabetização e ampliação de experiências (para aqueles que, por vezes, não conseguirão ler e escrever) como: habilidades motoras envolvendo “*coordenação motora ampla, a coordenação motora fina, lateralidade, né? Que mais deixa eu ver, espaço né? Que eles têm um grande problema com espaço até, a noção espacial*”. Participante relata ainda que “*historicamente, tem muita gente que acredita, que a escola especial é um depósito né, eu não tenho aonde pôr e manda para Escola Especial, e não é isso né? Eu acho que a nossa escola é um espaço onde a gente oportuniza outros momentos, da maior tempo para o aluno estar aprendendo, né?*”

Sobre o tempo e as formas de aprender P5 pondera o seguinte: “Cada um tem o seu tempo né, mesmo na escola regular”, participante pondera para o cuidado de não deixar de lado etapas e conteúdos a serem trabalhados, para não fazer falta posteriormente.

Referente as relações com o saber e as práticas pedagógicas, P6 diz sobre a importância de a escola repertoriar o aluno, dar oportunidade de ampliação de mundo “*é analisando mesmo a vivência deles, eles são, é alunos de diversos lugares da cidade. Pouquíssimos moram em torno da escola, porque são os SITES que trazem, né? Vem alunos de todos os lugares, que temos poucas Escolas Especiais, né? Então, a família passeia e vivencia pouco com eles*” Participante coloca que, às vezes, não é por restrição econômica como pensado, as vezes, ela tem a impressão, que é por questões comportamentais. “*Porque as pessoas não entendem muitas vezes você sair com o autista, que de repente, ele se desorganiza de alguma forma, e a mãe às vezes precisa tirar do*

*ambiente. As pessoas não, não tem essa, essa, visão, né? E as famílias levam eles para poucas vivências”. Ressalta ainda que na escola “tem muita coisa que é o social deles, é o coral, é a culinária que as meninas fazem, a gente leva eles na cozinha experimental, faz bolo, faz brigadeiro, né? Então, assim, se o aprendizado já tem que ser significativo para a criança que não tem dificuldade, dirá, para esses que tem muita dificuldade diagnosticada, né? Participante conta sobre a realidade da clientela “Nós temos deficientes intelectuais moderados e severos, ali. Tem muita dificuldade diagnosticada, né?” Professora relata a importância de as atividades proporcionarem para os estudantes “o aprendizado significativo”. Participante recorda que, em 2022, fizeram ovinhos da Páscoa “e uma professora lá, da escola, levou um coelho que a filha dela tinha um coelho. Né? Então todos pegaram no coelho. Eles lembram do coelho, Né? Então essas vivências eu considero mais importantes do que essas da sala de aula, né? (Referindo-se a sistematizações desconexas com a realidade dos estudantes). Relata ainda que a tentativa é aproximar essas vivências do currículo “Então assim é, as mídias, os recursos pedagógicos. Claro que interessam, claro que contribuem. Mas quando eles fazem coisas diferentes, eu tenho a impressão que eles guardam mais na memória e mesmo os autistas, eles demonstram euforia. Né? Eles demonstram da maneira deles que aquilo foi legal, que eles é, participaram, né?”.*

## **b) Relações com o saber e a aventura intelectual para o público das escolas especiais**

Referente as relações com o saber e a aventura intelectual, o P2 diz o seguinte: *“porque pela primeira vez eles conseguiram participar de uma coisa e conseguiram chegar até o final, de, de, estar com outros estudantes no mesmo nível, digamos assim. Nossa! Foi um momento muito, muito bonito, muito bonito”. Para além disso:*

*[...] abriu a possibilidade de a gente participar daí, daí para frente né, dos jogos, junto mas nessa categoria, então foi muito bacana assim sabe. Bem, que realmente trouxe assim para eles um, uma experiência muito diferente, muito positiva. E daí, isso, sendo trabalhado dentro das escolas né, deu continuidade. Então até hoje a gente usa. Não tem mais esses jogos, não acontece mais né, por motivos alheios a nossa*

*vontade, mas a gente continua trabalhando dentro das escolas. Eu pelo menos né, uso isso até hoje. Então”.*

Um dos elementos que parecem trazer uma mobilização ao aprender, segundo, é destacado pela P1, ao citar elementos que devem estar presentes na prática pedagógica do professor *“correlação teoria e prática. Muitos dos nossos alunos, não vão chegar a fazer divisão e multiplicação né, mas eles têm sim, o uso dos números na vida cotidiana, né. Então eu acho que essa correlação do conteúdo com a vivência diária do aluno, é importantíssima”*. P1 continua seus dizeres:

*Que aquilo que a gente trabalha aqui, possa ser generalizado pra vida, e aí não só em relação aos conteúdos, mas também as vivências né, o fato deles saberem se portar em um grupo, ele saberem tratar o colega, deles saberem se portar na mesa, porque a gente tem a questão da alimentação, que também tá incluso ali né, então, que aquilo que a gente ensina aqui, eles possam estar generalizando em casa, na casa de familiar, ou na igreja onde eles vão, ou então no clube onde eles participam.*

Sabemos que a afetividade é um elemento importante no processo ensino-aprendizagem. Em meio a esse dizer, teço a ideia de uma afetividade para além do carinho, está entrelaçada ao quanto o estudante/sujeito é afetado pela minha prática pedagógica, ela forma de mediá-lo e inseri-lo nos temas/conteúdos sociais e culturais. Nesse sentido, P2 diz que, *“Eu acho que é muito importante é a afetividade” (sic)*. Considera que a Escola Especial é um espaço onde o estudante, deve ser acolhido, mas com firmeza:

*Então a gente tem que olhar né, de afetividade, mas com firmeza. Essa firmeza tem que existir, porque senão, você perde o aluno. Os alunos especiais precisam de muita rotina, precisam ter um olhar muito, muito atento, né. O professor que tem que antever situações. Eu falo isso pra evitar muitas vezes, algo mais sério né, um surto, uma desorganização, dentro de sala de aula.*

De acordo com a experiência da P2, *“você começa a ter mais facilidade de perceber essas coisas, uma respiração, no caminhar diferente, no olhar do aluno você percebe hoje ele não tá bém, né. Então, você tem que tentar fazer isso. Antever essas situações assim, e às vezes, até mudar totalmente aquilo que você propôs, mudar de ambiente né”*. P2 menciona o currículo funcional, *“falando do currículo funcional, eu acho que nas escolas especiais é o que deve, né. Se aquilo não fizer significado, não tiver significado pro aluno, né. Porque eu*

*vou ficar insistindo numa coisa que aquilo pra ele não faz sentido*". O enfoque das atividades, segundo a P2 é desenvolver maior autonomia, cita como exemplo entrar no ônibus, para isso, precisam levantar a perna, tem que ter força, ou seja, trabalhar questões necessárias para que tenham qualidade de vida. Adequação social e adequação espaço também, *"Porque tem aluno que passa por uma porta, e não importa se tem outro ali na frente, ele vai com tudo, esbarra e derruba ele. Então, opa, orientação espacial, como é isso? Trabalhar lateralidade. É, uma coisa, ai, o aluno não sabe amarrar o cadarço"*. Busca-se facilitar a vida dele.

Outro elemento que é um viabilizador de aventura intelectual, é a prática pedagógica que tem espaço para a flexibilidade. P3 diz que:

*Eu acho que sem, flexibilidade, na Educação Especial, não se vive. Eu posso te dizer que o meu planejamento para esse mês, no Espaço Maker, eu já tive que mudar 3 vezes. De acordo com o que eu fui percebendo nas turmas que iam chegando lá, né? Então acho que a gente ser flexível naquilo que você planeja, é, é, te dá uma resposta mais significativa.*

Professora continua o relato *"agora, se eu for, se eu fosse, mas é, é como que eu vou dizer, é conservadora naquilo que eu planejei, dissesse não, mesmo que não esteja dando certo vai ser assim porque eu planejei assim. Vai ser assim, eu estaria em sofrimento porque estaria frustrada, porque o rendimento não estaria sendo mesmo, né? Então, acho que flexibilidade"*. Outra questão pontuada pela participante é a resposta que o estudante dá, não exatamente a resposta verbal, mas aquele que se percebe com o envolvimento na tarefa, *"essa sintonia que o estudante demonstra com a gente, né? E eu acredito, que isso, é meio caminho andado também, para que a aprendizagem aconteça. Eu acho que você estar, o estudante estar aberto a receber aquilo que você está querendo passar, transmitir, já é também o primeiro canal de entrada aí"*. Professora relata na importância dos estudantes se sentirem a vontade com o professor para solicitar coisas que desejam aprender. Reporta-se também a uma fala acessível. Fala de um aluno, citado pela participante para ela *"eu vi tal coisa, tem como a gente ver, esse mês, lá no Espaço Maker?"*. P3 continua: *"Puxa isso para mim, eu acho, fora de série, lembrar de mim, para que eu pesquise alguma coisa que possa abordar aqui, então é uma abertura. É um canal que eles têm"*

*direto comigo, que eles se sentem à vontade para me pedir certas situações, né?”* A participante diz ainda sobre aproximar o professor da vida real do estudante ensiná-lo que professor vai ao mercado, dorme, vive, trabalha. *“Então eu desmistificou isso. Eu mostro fotos minhas, aí, eu fui em tal lugar, eu fiz tal coisa aí, hoje eu não estou bem, estou com dor, então mostrar assim...”*, participante ressalta a importância de mostrar esse lado humano de ser professor para permitir proximidade com o estudante.

Para que ocorra a aventura intelectual, o sujeito precisa se sentir seguro, precisa se sentir disponível para novas aprendizagens, precisa ter acesso a meios que o permitam esse processo de aventura intelectual. P4 diz que, tudo que nos deixa inseguros ou desagrada, comunicamos com o corpo, por meio da fisionomia, pela voz, aos poucos se conhece o aluno, e o que ele conhece, do que está disposto ou não. Quais as suas inseguranças. E nesse sentido, cabe ao professor levá-lo, também, a uma compreensão dos fatos cotidianos.

*Porque, “eles têm uma questão, é sensorial, é uma dependência muito grande do outro, né? E é muito difícil se, se, ver, né? É. Entender o porquê está ali. Não só de uma forma funcional, sabe, eu vou pra escola porque eu sou estudante, não isso, mas entender assim, eu preciso pegar o ônibus porque eu moro longe, a mãe não vai me deixar na escola. Se eu chorar, se eu ficar doente não tem como ela vir, porque ela vai demorar muito para vim me buscar, sabe? Esse entendimento”.*

Ressalta em seus dizeres a importância de:

*[...] estar preparada para eles. Eu não posso chegar na sala crua para eles. Eles precisam entender, por que, que eles estão ali. É quando eles entram na sala, o que que esperam. O que que ele tem, né? Qual é a rotina deles hoje? Não precisa ser igual, eles não precisam sentar no mesmo lugar, a gente nem faz isso, não vai sentar no mesmo lugar. Não vai usar o mesmo material. Mas hoje vai usar é vai delimitar o espaço. Usando uma prancheta simples. Vai usar algo novo, vai fazer o nome dele. Se não consegue? Com pareamento, hoje, amanhã, vai fazer linha.*

Participante enfoca ainda desenvolvimento da comunicação, adequação de comportamento e rotina.

A aventura intelectual, dentro do espaço escolar, também se associa ao trabalho intencional, mas livre de ser imutável, e engessado. P5 referente aos elementos que devem estar presentes na prática pedagógica do professor *“Olha,*

*hoje nós temos o currículo. Começando sem currículo seria impossível. E o professor tem que ter. o planejamento entendeu? Eu acredito muito, eu faço isso, e eu acredito muito. Porque eu já não fiz né, e deu errado”. (risadas). “Então se eu tenho o meu planejamento, eu faço o meu planejamento lá, é mensal e eu tenho o meu planejamento, é um portfólio realmente feito dia a dia entendeu. E, claro, que muitas vezes você não consegue cumprir né, mas você precisa de organização, porque se você não tiver organização como que você vai organizar seu aluno né. E claro né, ferramenta didática, você tem que ter o material didático, que nem sempre você tem na instituição e daí você vai construir esse material, né” (sic).*

Aventura Intelectual, também, evoca a imprevisibilidade, aproveitando cada pergunta, cada evento, cada dúvida, como oportunidade de aprendizagem latente. Para P6, o professor precisa entender que embora tenha preparado a aula, caso ocorra algum “contratempo” pára tudo, “*vamos atender, vamos ver o que aconteceu. Vamos esperar. Quantidade não significa qualidade para eles. Agora querem escrever no quadro vamos lá, não estava no planejamento, aaa, vamos achar? Vamos*”. Participante conta que quiseram pesquisar sobre crianças que brincavam com pião. “*Ah, vamos fazer um pião, num tava no planejamento, vamos, né? Cheguei lá perfurei E.V.A., peguei palitinho*” e foi feito”. Relata que caso não seja possível em um dia, é possível se organizar para outro. “*E o que que o profissional precisa? Ele precisa saber que o importante é que aquela criança esteja bem. Esteja num ambiente bom, esteja fazendo aquilo que ela tem condições de fazer e que, com auxílio, ela consiga fazer mais. Ela não precisa chegar ali, alguém ficar cobrando, alguém ficar colocando com uma questão que ela não dá conta de fazer*”. Participante relatou ainda, que utiliza a pedagogia do acerto, em que o professor dá dicas para o acerto.

Para que o aluno queira tentar novamente. Para que se sinta motivado ao aprender “*a vida deles já é muito difícil. Já vem de longe, já ficam quantas horas no ônibus*”. “*Você não sabe o que tem por trás e tudo o que aconteceu. Né? Sim, acho que para, para mim, o mais importante é isso. É claro que hoje a escola especial ela tem muito mais da questão curricular e pedagógica do que do social e do cuidar*”. P6 ressaltou que o currículo permeia a ação, hoje, de todos os programas escolares ofertados pela escola.

#### 4.3.5.3. Categorização final

A **categorização final** é um diálogo entre as relações com o saber e as práticas pedagógicas que favorecem o processo de ensino-aprendizagem; e as relações com o saber e a aventura intelectual para o público das escolas especiais.

Sobressai nessa pesquisa como prática pedagógica viável para o público das escolas especiais o Trabalho por Projetos por seu caráter colaborativo, utilização de diferentes tipos de materiais que cumpra com seu objetivo, a proposta de maquetes e utilização de trabalhos manuais.

O enfoque na Aprendizagem Criativa, permitindo ao estudante o manuseio com diferentes recursos pedagógicos, a formulação de conceitos, a troca de saberes com seus pares, a construção de memórias afetivas, a possibilidade por aguçar a curiosidade, a ponto de fazer perguntas e buscar respostas, ainda que com suporte, tendo em vista uma aprendizagem significativa.

A utilização do material concreto como ponto de partida, entretanto com enfoque no pensamento abstrato como ponto de chegada.

A ampliação de repertório é importante, para que o estudante tenha acesso aos conteúdos escolares, considerando tempos e formas de aprender. Nessa perspectiva aproximar a vida cotidiana ao currículo é essencial a fim de torná-lo mais envolvente e significativo.

Algo mencionado nos dizeres dos professores foi o papel da formação nesse contexto educacional uma vez que se trabalha com especificidades dos estudantes, bem como uma maior abordagem a respeito do desenvolvimento motor, social e cognitivo do estudante com deficiência intelectual.

Todos esses elementos são construtos para a composição da aventura intelectual, entretanto outros elementos estão diretamente correlacionados a partir da contribuição dos professores, como o iniciar e finalizar uma tarefa, compreendendo seu sentido e contexto.

A correlação entre teoria e prática, ou seja, entre os conhecimentos a serem apreendidos e a vida cotidiana dos estudantes e os saberes prévios que trazem em sua trajetória de vida.

A afetividade no sentido de o quanto o sujeito é afetado pelos saberes e à medida que esses, contribuem para sua atuação social, qualidade de vida, ao longo da vida.

No contexto das escolas especiais, principalmente, um elemento determinante é a antecipação. Devido as especificidades de atendimento e comorbidades, verificar se ao estudante foi administrada medicação devida, de acordo com orientação médica. Certificar-se que está bem alimentado. Averiguar situação de higiene pessoal se está adequada. Considerar como é realizado o trajeto até escola, a pé, de carro, de ônibus e outros e se há rotina para isso, ou readaptações diárias. Essas são situações cotidianas e que podem sim, interferir positivamente ou não, no processo ensino aprendizagem e consequentemente, na mobilização do estudante para os saberes escolares.

A flexibilidade também deve ser considerada, ao mesmo tempo que foi tão pontuado a necessidade de planejamento, trabalho intencional e organização metodológica, é necessário que o professor administre o contexto de sala de aula de forma flexível, atentando-se para práticas exitosas e aquelas que geram distanciamento dos estudantes aos conteúdos pretendidos. Sempre que necessário, redimensionar a prática pedagógica valorizando a interação dos estudantes no processo ensino aprendizagem, estando atento para a riqueza das imprevisibilidades.

A disponibilidade do estudante aprender, se relacionar com os saberes na dimensão social, identitária e epistêmica. Isso requer respeito no ato de planejar, aos interesses dos estudantes, mas também ao compromisso que o professor tem em acessibilizar os conteúdos do currículo vigente, por meio de atividades instigantes, interativas, significativas e funcionais. A disponibilidade para aprender tem a ver com se sentir seguro para aprender, dentro de um ambiente acolhedor, de pertencimento e equânime.

Nessa perspectiva, P4 diz o seguinte:

*Não pode faltar o olhar atento. Observação... ai, disponibilidade, né? O professor tem que estar muito disponível, né? Eu não posso pensar, tem, olha, esse é meu horário do café, esse é meu horário, e é meu horário, não existe horário, Fabi. Existe oportunidade. Nós não temos é. Não existe essa, essa, rotina. Na Escola Especial a gente preza muito o entendimento para eles da rotina, mas o professor não tem rotina.*

Participante também trouxe a palavra compromisso:

*Compromisso, assim, né, está lidando com vidas, né? Com, com, o desenvolvimento, né? A gente tem que saber separar as coisas, né? É, eles não estão ali por, para nós, nós estamos ali para eles, bem diferente, né? A gente precisa ter essa, essa, consciência. É um trabalho cansativo, exaustivo, você sabe disso, porque você está mais tempo que eu, né? Mas é um trabalho muito feliz, muito. Não é à toa que a gente fala especial, né? Porque é porque é. É o que enche o peito da gente" (sic).*

## **5. A TESE: CURRÍCULO ESCOLAR PARA OS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E AS POSSIBILIDADES EMERGENTES PARA SISTEMATIZAR AS AVENTURAS INTELLECTUAIS NAS ESCOLAS ESPECIAIS A PARTIR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DEFLAGRADAS**

A respectiva pesquisa propôs correlacionar o currículo praticado nas três Escolas Municipais de Educação Básica na Modalidade da Educação Especial, do município de Curitiba, aos dizeres, sobre as práticas pedagógicas dos professores que atuam nessas instituições, à luz de autores de base e trabalhos científicos, e quais as possibilidades de sistematizar as aventuras intelectuais nesses espaços educacionais.

Entendo como relevante, clarificar que a pesquisa não tem como intenção asseverar ou não, a existência das escolas especiais. Mas busca indicativos pedagógicos sistematizando as aventuras intelectuais nas escolas especiais, para estudantes com deficiência intelectual, tendo em vista que dentro dos debates, parece um assunto proibido. Parece que estão na contramão da inclusão, pouco se fala sobre suas especificidades, suas rotinas, suas práticas pedagógicas e os desafios cotidianos. O fato é que essas escolas existem, então, como torná-la ainda mais atrativa, acessível, inclusiva, acolhedora e efetiva em caráter pedagógico?

A pesquisa teve como referencial teórico estudos da Teoria Histórico-cultural do sujeito, desenvolvida por Vygotski (2012) e que considera na constituição humana aspectos relacionados a linguagem, contexto histórico e singularidades do sujeito, suas experiências, vivências, considerando também aspectos biológicos e condições ambientais e materiais para o desenvolvimento do sujeito. Ou seja, os estudos de Vygotski, nos leva ao entendimento que para além do campo biológico, os sujeitos se constituem a partir de um campo histórico e humano; esses são contextos indissociáveis.

Dentre os precursores que estudaram a pessoa com deficiência intelectual especificamente cito Itard (1774-1838), Seguin (1812-1880), e Montessori (1870-1956) e Descoedres (1877-1963). Anterior e esses, temos Rousseau que concebe a criança como criança em suas pesquisas, e Pestalozzi, afirma que a criança aprende desde o seu nascimento, trazendo em foco o objeto

concreto que as coloca em movimento e ação. O construto socializado por esses pesquisadores foi e é salutar no âmbito da Educação Especial por apresentarem possibilidades de mediação com esse público, contudo privilegiam em seus estudos intervenções centradas em operações com ênfase no pensamento concreto.

QUADRO 14: PRECURSORES QUE ESTUDARAM A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Pesquisador	Abordagem
Itard	Mostra eficácia da instrução individual, da programação sistemáticas de experiências de aprendizagem, da motivação e de recompensas.
Séguin	Utilizou da neurofisiologia, técnica que entendia que o sistema nervoso da pessoa com deficiência intelectual poderia ser reeducado, a partir do treinamento motor e sensorial, utilizava em seus estudos cores, músicas e outros meios para motivar a criança.
Descoedres	Elaborou uma proposta de trabalho para estudantes com deficiências sensoriais e cognitivas, propondo atividades individuais e grupais em ambientes naturais. Entende que a aprendizagem passa por esse corpo que sente, age e se integra aos estímulos do ambiente social.
Montessori <sup>48</sup>	Credita suas intervenções com enfoque na potencialidade de crianças encontradas a margem, com dificuldades acentuadas de aprendizagem. Oferece disparadores a esse grupo de crianças, que coloca o corpo em movimento, os sentidos tornam-se latentes e a alegria do conhecimento bate à porta interna desses corpos e manifesta-se com experiências inesquecíveis.

<sup>48</sup> O filme “Maria Montessori – uma vida dedicada as crianças” (2007), é um território certamente rico em sutilezas e fatos que nos permitem uma reflexão eminente a concepção de corpo infantil, as influências que o tornaram foco de um processo de escolarização, bem como o quanto esse corpo em movimento influência como elemento propulsor para novas aprendizagens.

Fonte: a autora (2024, a partir de estudos de Mazzotta, 2011).

De acordo com os estudos referenciados na pesquisa se observa um movimento em que médicos, educadores, assistentes sociais e psicólogos passam a pensar sobre as interfaces e o atendimento dessa criança/sujeito com deficiência intelectual. Vemos essa mobilização dos profissionais, juntamente com as famílias refletida no próprio trabalho das APAEs.

Poder-se-ia dizer que esses estudos contrapõe a teoria histórico-cultural do sujeito, entretanto, entendo-as necessárias e partícipes da construção social, do conhecimento, acerca do desenvolvimento do sujeito com deficiência intelectual, e não as refuto. Todavia, acredito na importância do desenvolvimento do pensamento abstrato, por meio de atividades conceituais, e, nesse caso, o objeto, ou seja, elemento concreto é um meio para formulação de conceitos, ampliação de repertório e conexão de saberes.

Para Vygotski (2012), não se focaliza falhas e limitações do desenvolvimento do sujeito, nem o foco nas perdas das funções fisiopsicológicas. Para ele separar os indivíduos por níveis idênticos de desenvolvimento é um equívoco, mas partindo do pressuposto que todos são diferentes, apresentam funcionamentos diferentes, podemos olhar para as especificidades dos sujeitos e indagar, como trabalhar pedagogicamente com esses sujeitos para que aprendam? Para Vygotski as dificuldades de aprendizagem observadas no sujeito, servem de estímulo para o desenvolvimento de caminhos alternativos, para crianças/sujeito que tiveram alguma disfunção em sua condição de pensamento, planejamento e uso de estratégias.

Vygotski afirma que a aprendizagem antecede o desenvolvimento, ou seja, são mediações de qualidade que impulsionam o desenvolvimento dos sujeitos, ainda que seja, por meio de uma adaptação indireta. Ao se referir sobre a Pedagogia da Escola Auxiliar, Vygotski enfatiza um trabalho pedagógico voltado para interações sociais e ações coletivas, com vista no desenvolvimento do sujeito e sua autorregulação.

Esse trabalho necessita ser significativo, para que seja uma força que impulsione o desenvolvimento. Nesse sentido toca em algo que parece ser tão

caro as escolas especiais, que é a observação primária que os estudantes, de forma geral, têm dificuldade de abstrair. Em contraponto, Vygotski diz que a memória medial deve ser substituída pela combinação de raciocínio, imaginação e pensamento.

Ainda junto aos seus estudos e análise traz indagações como quais os caminhos alternativos que podem maximizar as aprendizagens escolares. Para além desse aspecto, trata sobre a importância do ambiente educativo que seja atrativo, estimulante, proporcione experiências, reflexões e produções de sentido ao que se aprende.

Sacristán (2000), aponta alguns possíveis caminhos, por exemplo, agir nas crenças e valores da ação docente, por meio da reflexão sobre as práticas pedagógicas utilizadas; refletir sobre a organização do trabalho pedagógico do professor; refletir sobre a utilização de materiais – meios para se chegar à aprendizagem pretendida; e pensar em um processo avaliativo coerente com o objetivo pretendido.

Nesse sentido, temos o resultado do levantamento da análise do currículo das escolas especiais participantes da pesquisa apontando para os seguintes aspectos, por meio da análise dos projetos políticos pedagógico das escolas. Abaixo seguem organogramas, de acordo com a transversalidade da temática:

QUADRO 15: LEVANTAMENTO DA ANÁLISE DO CURRÍCULO DAS ESCOLAS ESPECIAIS

Categorias/assunto	Análise
Projeto Político Pedagógico (em fase de atualização pelas escolas).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- documentos norteadores da prática pedagógica;</li> <li>- tem a organização dos componentes curriculares;</li> <li>- Base – Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2006);</li> <li>- Base – Diretrizes da Inclusão e da Educação Especial de Curitiba: diálogos da BNCC (2021)</li> </ul>
Organização do documento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ação intencional;</li> <li>- sentido explícito do que se ensina;</li> <li>- incentiva as práticas pedagógicas coletivas;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- considera necessidades e especificidades dos sujeitos.</li> </ul>
Estrutura física	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prevê um trabalho pedagógico diferenciado, dinâmico e multifuncional;</li> <li>- espaços, de forma geral, são adaptados e acessíveis, entretanto, apontam para readequações estruturais a serem analisados pela mantenedora;</li> <li>- prevê um espaço desafiador que estimule e motive aprendizagens;</li> <li>- espaço para oportunidades;</li> <li>- espaço para ações intencionais; e</li> <li>- prevê avaliação desses espaços permanentemente.</li> </ul>
Organização Pedagógica e Curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>- considera especificidades do sujeito com deficiência intelectual;</li> <li>- considera diferentes tempo e formas de aprender;</li> <li>- educar e cuidar nesse contexto são dimensões indissociáveis;</li> <li>- professor como mediador;</li> <li>- aponta para parceria efetiva com as famílias;</li> <li>- Escola A – amplia o trabalho com os componentes curriculares para desenvolvimento com habilidades motoras, cognitivas e sociais;</li> <li>- Escola C – enfoque no trabalho multisseriado de estudantes com baixa visão ou cegos, como comorbidades.</li> <li>- Educação escolar voltada para os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Educação Física, Arte e Ensino Religioso e</li> </ul>

	projetos afins para o ensino comum e na área da Educação para o Trabalho.
Práticas Pedagógicas deflagradas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rotinas flexíveis;</li> <li>- Rotinas por meio da linguagem imagética;</li> <li>- Considera também ritmo biológico do sujeito: alimentação, sono e tempo de brincar;</li> <li>- Considera especificidades dos sujeitos;</li> <li>- Diferentes Projetos proporcionados; e</li> <li>- Oficinais funcionais e de aprendizagem.</li> </ul>

Fonte: a autora (2024).

Mediante a análise dos Projetos Político Pedagógico das três escolas participantes da pesquisa, observa-se que existe uma busca de caminhos para tornar esse trabalho diferenciado, integrando a ele atividades sensoriais que estimulem os órgãos dos sentidos; a utilização de múltiplas linguagens embora não explicita; sugere ainda integração dos conteúdos escolares com o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais; além de uma aprendizagem significativa que traga funcionalidade ao que se aprende, ou ao que se pretende ensinar.

De modo geral, as três escolas especiais parecem que coadunam com a ideia que o trabalho por projetos contribuiu para o desenvolvimento dessas várias habilidades mencionadas. As práticas pedagógicas coadunam com os princípios, valores, visões de mundo e com o ensino institucional, carrega em si a essência da escola. Nessa perspectiva, deve ser circunscrita de maneira colaborativa, envolvendo os atores do ensino para a construção de propostas pedagógicas que atinjam seus reais objetivos (FRANCO, 2012).

Referente as práticas pedagógicas como disparadoras de aventuras intelectuais, nessa perspectiva das relações com o saber atreladas ao processo de ensino-aprendizagem decorrem as dimensões social, identitária e epistêmica (CHARLOT, 2013):

QUADRO 16: ASPECTOS INERENTES AS DIMENSÕES SOCIAL, IDENTITÁRIA E EPISTÊMICA

Dimensão social	Dimensão identitária	Dimensão Epistêmica
Abrange cultura, sociedade e interações sociais.	Abrange experiência cotidiana, demarcações da história de vida, organização do contexto social e relações entre os pares.	Abrange contato com objeto, pessoas e lugares. Considera sujeito de forma singular com desejos, motivações e ações próprias. Parte do princípio que o sujeito exerça seu protagonismo no processo ensino aprendizagem.

Fonte: a autora (2024).

Essas dimensões supracitadas adicionadas a dimensão histórico-social do sujeito, tendo como resultado a atividade intelectual do sujeito, mediante a mediação do professor. Essa atividade expande-se para além do desenvolvimento intelectual<sup>49</sup>, mobilizando também o desenvolvimento motor, social, afetivo do sujeito, ou seja, o sujeito em sua integralidade.

Segundo Sacristán (2000), o currículo não é imparcial, ele está imbricado uma trama institucional. Para ele o currículo deve ser percebido em vários contextos: contexto de aula, contexto pessoal e social, contexto histórico escolar e contexto político. A presente pesquisa debruça-se no currículo percebido no contexto de aula, por meio das práticas pedagógicas evidenciadas.

Para Sacristán (2000), toda prática pedagógica gravita em torno do currículo, esse pode ser o formal ou o oculto, que se expressa nas entrelinhas. Na construção do currículo se deve considerar a organização do trabalho

<sup>49</sup> Entendido nesse contexto como cognição/estruturas de pensamento.

pedagógico, materiais utilizados, processo avaliativo e não é mudar o currículo, mas formas de torná-lo viável.

Mudanças significativas ocorrem quando identificamos práticas isoladas e práticas integradoras, em que, por meio do redimensionamento da prática essa última ganha força. Práticas pedagógicas que oportunizem os estudantes aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a ser e aprender a fazer.

Charlot (2000) parte da premissa que todo ser humano aprende, caso contrário não se tornaria humano. O desejo adicionado ao motivo gera atividade intelectual. O desejo é de dentro para fora, o aluno estando em atividade intelectual, professor lança a semente do saber e oportuniza condições favoráveis.

As práticas pedagógicas já não podem ser generalizadas para qualquer situação. Na diversidade de usuários da escola, na multiplicidade de referências educativas, na perspectiva multicultural, essas práticas precisam dialogar com o diferente, com o único, com o momento, com o novo (FRANCO, 2012, p. 216).

Nesse sentido, temos as contribuições de Bertolin (2017), que em sua pesquisa envolvendo estudantes com deficiência intelectual, implementou uma sequência didática com múltiplas linguagens, e aponta para além de uma atividade intelectual, uma aventura intelectual, porque houve mobilização do público envolvido. A relação estabelecida com o material, com as múltiplas linguagens vivenciadas (imagética, audiovisual, artística, científico escolar, computacional e do desenho), com os espaços explorados, viabilizaram a construção coletiva de saberes, considerando a singularidades dos sujeitos. As várias atividades propostas a partir de objetivos específicos produziram sentido, levando os estudantes a se envolverem na ação, possibilitando, assim, o desejo, elemento determinante para a mobilização.

Referente ao levantamento de pesquisas da Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE), utilizando o descritor ensino e deficiência intelectual, com enfoque em pesquisas nas práticas pedagógicas se observou o seguinte:

#### QUADRO 17: RBEE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EVIDENCIADAS

Elemento observado	Benefícios	Autores
Uso de estratégias de ensino adequadas	Oportunizou melhorias na qualidade discursiva do resumo produzido, bem como no uso da escrita.	Caetano et al. (2022)
Trabalho colaborativo, produção coletiva, o papel da mediação e o atendimento atento as especificidades dos estudantes.	Potência do trabalho. Espaço para desenvolvimento do sentido de pertencimento, criatividade, fluência e escuta dos estudantes.	Alves et al. (2021)
Linguagem simples e objetiva, suporte de imagens, contextualização do conteúdo a realidade dos estudantes, certificar-se que compreendeu a consigna.	Subsidiou a memória para que desenvolva a capacidade abstrata de pensar e organizar seu pensamento. Ampliou uso da memória visual e auditiva e capacidade de discriminação sonora da língua.	Silva e Cavalcante (2021)
Ludicidade, interatividade e dinamismo no processo de ensino- aprendizagem.	Acesso a software que apontou eficácia na leitura e escrita.	Hein et al. (2010)
Jogos Esportivos Coletivos. Necessitou de consigas curtas e objetivas. Contextualização com a realidade do sujeito.	As adequações devem se apresentar o mais próximo do real possível. Melhora nas habilidades motoras,	Joaquim e Dantas (2016)
Uso do computador, de jogos diversos e de pensar como se aprende (abordagem cognitiva).	Estratégias de ensino foram producentes.	Costa et al. (2016)

<p>Enfoque na potencialidade do sujeito, predomínio de diálogo com os estudantes, planejamento estratégico. Ênfase em práticas pedagógicas cooperativas, coletivas e diversificadas.</p>	<p>Favoreceu interesse e consequentemente a aprendizagem.</p>	<p>Santos e Martins (2015)</p>
<p>Mediação do professor crucial, suporte visual como suporte inicial e atividades colaborativas.</p>	<p>Estudantes avançaram em elaborações mais complexas e generalizáveis, com vista na elaboração de conceitos abstratos. Qualidade na mediação, torna a aprendizagem efetiva.</p>	<p>Braun e Nunes (2015)</p>
<p>Aplicação de jogos de forma atenta e próxima ao aluno.</p>	<p>Proporcionou compreensão de conceitos e a partir da contextualização com situações cotidianas houve notório envolvimento com a tarefa.</p>	<p>Brito et al. (2014)</p>
<p>Uso do computador e estratégia do passo a passo. Para além do que abordar, o como abordar é fundamental.</p>	<p>Desenvolveu habilidades de percepção e formulação de conceitos. Somente o uso de softwares de conhecimentos pedagógicos são insuficientes (uso de estratégias adequadas são preponderantes)</p>	<p>Pedro e Chacon (2013).</p>

Sequência de instruções	Preponderante para o processo de aprendizagem.	Cechin (2013)
-------------------------	--	---------------

Fonte: a autora (2024)

Três artigos não foram citados na tabela, pois foram práticas não exitosas, mas registro aqui, porque refletir o que não fazer, e tão importante quanto refletir sobre o que fazer. Glat e Estef (2021) composição curricular, concepção de ensino e aprendizado e práticas pedagógicas, bem como percepção dos professores, influenciados por cultura meritocrata e classificatória são incompatíveis com perspectiva inclusiva e diversidade. Artigo de Leonel e Leonardo (2014) se compromete o processo de ensino-aprendizagem quando no processo de ensino o professor privilegia o conhecimento cotidiano, em detrimento ao conhecimento científico. Percebe pouco esforço dos professores em fazer uso de diferentes linguagens como literatura, música e linguagem audiovisual que poderiam auxiliar na abstração do pensamento e operações mentais. Rossato e Leonardo (2011) apresentaram expectativas no aprendizado dos alunos, entretanto denotaram um processo de naturalização do aprender centrando o olhar nas faltas dos estudantes e irreversibilidade orgânica.

A produção de dados determinante para apontar práticas pedagógicas que favoreçam a aventura intelectual e, por assim dizer, favoreçam a efetivação do currículo, mediante a entrevista com os professores, a qual foi organizada em categorias para melhor compreensão das falas, ordenamento de ideias. Foram elas: a) Relações com o saber e os dizeres sobre a atuação profissional em escolas especiais; b) Relações com o saber e os dizeres sobre a organização do espaço e do tempo; c) Relações com o saber e os dizeres sobre as estratégias de ensino evidenciadas; e d) Relações com o saber e os dizeres sobre a tríade: corpo, atividade intelectual (cognição) e o social, subsidiadas pelos pressupostos de Charlot e e) Atividade Intelectual deflagrada; f) Aprendizagem e afetividade como disparadores do desenvolvimento humano; g) Em foco: o potencial do sujeito e; h) Funções superiores do pensamento: raciocínio, imaginação, pensamento abstrato e organização, essas subsidiadas pelos pressupostos vygotskianos equacionando-as com o intuito de complementaridade.

Dessas categorizações, atreladas ao que se observa efetivo no currículo das escolas especiais com base na análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das mesmas, e ao levantamento referente ao ensino e a deficiência intelectual, na Revista Brasileira de Educação Especial, que nos levou ao alcance de práticas pedagógicas escolares em diferentes contextos, trago elementos abaixo que apontam para possibilidades de um trabalho diferenciado, instigantes e que proporcione aos estudantes que dessas escolas fazem parte a aventura intelectual. Para melhor compreensão, organizei as contribuições cabíveis em três eixos: a) em foco o aluno; b) professor como mediador; e c) estratégias de ensino que subsidiam as práticas escolares no cotidiano das escolas especiais.

**Em foco: o aluno:** sujeito com potencial de aprendizagem; capacidade de transpor funções psicológicas elementares para funções psicológicas superiores; ávido por novidades; ser pulsante, cantante e dançante; ser triuno (afetivo, motor e cognitivo); traz para sala de aula uma história de vida que o representa; apresenta medos, alegrias, e superações necessitando de incentivo; a escuta pedagógica é um caminho efetivo para alinhar mente (cognição) e afetividade (psique); o trabalho conjunto com as famílias fortalece vínculos, auxilia a autorregulação de comportamentos e amplia as possibilidades de desenvolvimento; considerar que nesses espaços educacionais os estudantes necessita de apoio pedagógico e por vezes, apoio substanciado;

**Professor como mediador:** necessita autorregular sua ansiedade, considerando os tempos e formas de aprender diferenciadas dos alunos; considerar conhecimentos prévios dos estudantes; o enfoque está no funcionamento do estudante e não na deficiência intelectual, requerendo constante atualização e formação do professor por se deparar com especificidades; buscar produção de sentidos em suas práticas, elementos determinantes nesse processo o prazer e a mobilização de dentro para fora, não só em relação ao estudante, mas também em relação ao professor e sua relação com a profissionalização; atividades devem ser planejadas e adequadas as necessidades e especificidades dos estudantes, chegando o mais próximo possível do objetivo proposto; valorizar os avanços dos estudantes; estar atento ao passo a passo para uma mediação precisa e necessária, percepção que o sujeito é singular e ativo no processo de ensino-aprendizagem, professor deve

imbuir-lhe de motivos para desejar aprender (Charlot, 2013), aproximar-se das famílias juntamente com os pedagogos escolares para fortalecer a parceria em prol das aprendizagens e desenvolvimento do estudante; agir com proatividade junto aos conselhos de classe buscando fortalecimento das ações pedagógicas e avanços/superações de seus estudantes; se valer que a aprendizagem passa pelo corpo (um corpo de cria, imagina, reflete, organiza, planeja e se mobiliza); para o trabalho com o material concreto existe um momento prévio de conhecimento do material, compreensão da sua funcionalidade para então a composição do conteúdo a ser trabalhado.

**Estratégias de ensino** (para além do currículo posto necessitamos agir para chegar aonde pretendemos): acolhimento (proporcionar em sala um ambiente de pertencimento, acolhedor, de vinculação positiva com o aprender; uso de material concreto para formulação de conceito com o objetivo do desenvolvimento da capacidade de abstração (o professor deve perseverar nesse quesito); utilização de diferentes materiais como mapas, globo terrestre, microscópio, fita métrica, régua, computador, bolas de diferentes tamanhos, bambolês, bastões, escadas, colchonetes, elementos para ginástica circense e outros; utilização de materiais estruturados confeccionados de acordo com as especificidades e necessidades dos estudantes; construção de jogos para os estudantes e com os estudantes; proporcionar aos estudantes atividades extra escolares para além dos muros da escola, com o objetivo de novas aprendizagens cognitivas, corporais e sociais; contação de histórias para desenvolver o hábito da leitura, imaginação, auxiliar na sequência e coerência de ideias; trabalhar utilizando-se da modelagem de comportamento para os estudantes que se beneficiam dessa prática, com vista na adequação social; inserção da Escola Criativa no contexto de sala de aula, agregando as práticas aos conteúdos escolares previsto no currículo; calendário escolar linear; planejamento que permeie habilidades motoras, cognitivas e afetivas/sociais; trabalho de rotina diário por meio da linguagem imagética; as interações na escola especial iniciam desde o embarque do ônibus, seu desembarque, sua chegada na sala, sua postura corporal frente a professora, colegas, organização de seus pertences e relação com a aprendizagem; proporcionar diariamente atividades da vida independente, com foco no desenvolvimento da autonomia e

qualidade de vida do sujeito ao longo da vida; inserção da tecnologia no contexto educativo; trabalho com diferentes linguagens (do desenho, imagética, computacional, literária, artística plástica, artística musical, corporal, dentre outras); Trabalho por Projetos; escolha de elementos disparadores para aprendizagem do dia, em sala de aula (caixa surpresa, um objeto instigante, etc)...

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sujeitos são heterogêneos em seu funcionamento, em sua história de vida, em suas estruturas em suas formas de aprender, e no tempo de aprendizagem que necessitam para se apropriar de novos saberes. Nesse sentido, tratando-se do processo de escolarização de estudantes com deficiência intelectual, cabe ao professor observar e identificar a(s) potencialidade(s) existente(s) e, a partir daí, por meio de práticas pedagógicas contextualizadas, percorrer caminhos indiretos compensar a deficiência.

Entendendo esse sujeito com deficiência intelectual, como pessoa capaz de aprender, ou seja, com potencial de aprendizagem. Acredito que o espaço escolar é, sim, um espaço que por excelência, deve desenvolver a aventura intelectual por quem por ele passa. Nessa perspectiva, ao entender currículo como reflexo da cultura e da sociedade, pelo qual se sistematiza conhecimento historicamente construído, tem-se nele um aliado para pensar a aprendizagem da criança/adolescente com deficiência intelectual. Pois, mobilizado pela cultura e construção social, impulsiona o trabalho pedagógico a partir de vias indiretas, e isso é possível por meio das práticas pedagógicas, ou seja, conforme postulados de Sacristán (2000) e alinhando as ideias de Franco (2012), na órbita do currículo gravitam as práticas pedagógicas e que fortalecem, redimensionam e o torna contextualizado e funcional.

As práticas pedagógicas deflagradas, bem como, a utilização dos recursos pedagógicos (o quê, o como e o porquê ensinar), devem permear esse trabalho, a fim de atingir os objetivos pretendidos, perpassando pela máxima aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a ser, e aprender a fazer. Equalizando as aprendizagens previstas ao conhecimento científico, a partir das experiências e conhecimentos trazidos pelo sujeito, a fim de valorizar a sua história, mas avançar, e repertoriá-lo sem restrições, a partir do envolvimento do estudante com o proposto.

Diante do exposto, acredito que o currículo prescrito e os dizeres de professores de escolas especiais no município de Curitiba, sobre suas práticas pedagógicas, atualmente, propiciam um processo ensino-aprendizagem, na perspectiva da aventura intelectual. Situação evidenciada tanto ao examinar os

documentos que expressam o currículo adotado pelas escolas especiais, bem como especificidades da Educação Especial, como ao identificar nos dizeres dos professores participantes da pesquisa elementos que viabilizam aventuras intelectuais no cotidiano dos estudantes.

Os documentos analisados, em linhas gerais, propõem que os estudantes sejam desafiados as novas aprendizagens, seja concebido de forma integral, enfatiza as potencialidades dos sujeitos, prima pela intencionalidade no processo ensino-aprendizagem, envolve em seus dizeres elementos sensoriais, motores, sociais e cognitivos para serem trabalhados pedagogicamente, apresentam o trabalho com Projetos como disparadores do processo ensino-aprendizagem. Ainda, refere-se à flexibilização curricular, mas não clarifica como fazer e aponta em seus dizeres para o trabalho com múltiplas linguagens, mas não sistematiza nem fundamenta-os.

Coadunando com os documentos, foram mapeadas as práticas dos professores entrevistados como referência para a construção de possibilidades metodológicas adequadas à educação especial, em que os dizeres dos professores se aproximam consideravelmente de práticas pedagógicas que viabilizam a aventura intelectual a destacar: consideram o tempo de forma de aprender dos estudantes, planejamento é intencional com acesso a materiais teóricos de suporte, buscam repertoriar os estudantes, trabalha-se com rotina e suporte visual, utiliza-se do trabalho por Projetos como disparador de novas aprendizagens, percebem a importância da experimentação e diferentes vivência como arcabouço de sustentação para novas relações com o saber, ofertam diferentes materiais pedagógicos com enfoque na formulação de conceitos, no desenvolvimento da criatividade, e ao acesso aos componentes curriculares.

No que tange a aproximação com a aventura intelectual, sistematizo elementos pedagógicos que favoreçam da aventura intelectual no cotidiano das escolas especiais, com foco nas potencialidades do sujeito e na mediação do professor. Parece importante a reflexão nesses espaços educacionais aspectos relacionados a qualidade das mediações; a utilização dos códigos metodológicos entendendo-os para além do material, mas no modo como é utilizado, ou seja, novamente exalta-se a importância da mediação do professor; importância do

trabalho gradativo, passo a passo, com começo/meio e fim; ter escuta pedagógica atenta para com o estudante expressar-se e demonstrar como a aprendizagem está se efetivando por/para ele. A ideia não é a apresentação de um currículo novo, mas formas de efetivar o que se tem, respeitando as formas e tempo de aprender dos estudantes.

Ainda repensar o quanto que o conhecimento científico está sendo oportunizado nessas escolas, privilegiando o trabalho criativo e inovador, com enfoque na produção coletiva e colaborativa. Evidencia-se que se há dificuldade para memorização de conteúdos por esse público, uma via possível de aprendizagem é investir na combinação de raciocínio, no uso da imaginação, e na organização do pensamento por atividades de passo a passo, utilizando a fala ou outras formas de linguagens auxiliam nesse processo.

Entende-se o sujeito como ser triuno em seu desenvolvimento em que área motora, social e cognitiva se entrelaçam e são fortalecidas pelo viés histórico-cultural de ensino. Importante aproximar esses espaços educacionais do entendimento que as práticas pedagógicas que perpassam por essa tríade, maximizando-as, pelo contato com as produções culturais e histórico-sociais, ativam rotas indiretas de aprendizagem, permitindo que o sujeito transponha o desenvolvimento de funções psicológica elementares, para funções psicológicas superiores, abrindo caminhos para o desenvolvimento do pensamento abstrato, tema tão caro, ao se tratar do público com deficiência intelectual.

Nessa perspectiva o ambiente educativo ganha tônica, no sentido de repensar os espaços, otimizá-los, torná-los atrativos, possível de relações com o saber, por meio de ambientes interativos, que estimulem o trabalho diverso, coletivo, criativo e equânime. Pois segundo pressupostos charlotianos o objeto de uma educação intelectual é a relação que se estabelece com o mundo e não meramente o acúmulo de conteúdos intelectuais.

Outro ponto a considerar é a aproximação das famílias ao trabalho pedagógico da escola, a fim de que elas, além de parceiras do processo educativo, compreendam o papel pedagógico da escola, desde as atividades de rotina até na apropriação de conhecimentos mais elaborados. Situação que aparece nos dizeres dos professores e que poderia mais claramente ser delineada nos PPPs das escolas.

Minha trajetória, como inicialmente mencionada nessa pesquisa, entre ritmos, melodias e harmonias, durante o período de doutoramento, passou por inúmeros desafios, mas três elementos fizeram com que eu permanecesse firme ao meu propósito de pesquisa: colocar em visibilidade a pessoa com deficiência intelectual, no sentido de empaticamente, trazê-la a um lugar que seu potencial de aprendizagem seja considerado e suas interfaces sejam ponderadas; valorizar o trabalho do professor das escolas especiais, dando-lhes voz para que nos digam as suas práticas pedagógicas e seus desafios ao longo dessa prática; e acreditar a que a pesquisa me aprimora, lapida e me fortalece enquanto profissional, em prol de legitimar cada vez mais as interfaces da pessoa com deficiência intelectual em seu processo de escolarização. Uma pesquisa produtora, mobilizadora, que requereu um esforço físico, mental e emocional constante, mas ao mesmo tempo prazerosa e instigante.

Defendo, portanto, a tese de que o currículo ilumina as práticas pedagógicas, mas são as práticas que fecundam o currículo e o tornam efetivo. Ou seja, ampliar as aventuras intelectuais nas escolas especiais, para o público com deficiência intelectual, é possível mediante práticas pedagógicas que elevem o sujeito ao seu pleno potencial. Ouso, inspirada e mobilizada pelos pressupostos de Charlot (2000, 2013) e Vygotski (2012), uma definição para aventura intelectual articulado ao processo de escolarização da criança/adolescente. Aventura Intelectual é proporcionar ao sujeito um ambiente de aprendizagem acolhedor, que seja valorizada a sua história, e respeitado frente a sua forma e tempo de aprender. É ter, como coparticipante, um ambiente de aprendizagem que possibilite aprendizagens que percorram desde as funções psicológicas elementares e, portanto, pautadas em um pensamento concreto, até funções psicológicas superiores, tendo como intenção o desenvolvimento do pensamento abstrato. É ainda, tornar o ambiente escolar, um espaço altamente desejado, pelas possibilidades que dele emergem, a partir das dimensões social, identitária, epistêmica e histórico social e cultural do sujeito. Com enfoque em práticas pedagógicas que valorizem o trabalho coletivo, colaborativo, a construção de conceitos, a possibilidade de vivências e experimentos a partir do uso de diferentes linguagens, do acesso ao conhecimento científico sistematizado, de forma a construir memórias,

imaginação, privilegiar a criatividade e novas aprendizagens que façam sentido ao sujeito em questão.

Esse campo de pesquisa é vívido e necessita de pesquisas que apontem para abordagens metodológicas que auxiliem o público da pessoa com deficiência intelectual a se apropriarem de conhecimentos, a estabelecer relações inúmeras com o saber, a conquistarem autonomia para aprender e sobretudo a serem respeitados na sua forma de funcionamento e concebidos a partir de suas potencialidades.

... E a trilha sonora continua saltitante, cantante, alegre e dançante.  
Saltitante, por mais uma etapa vencida,  
Cantante, porque mais que uma música,  
a pesquisa tem efeito multifacetado e ecoa aos quatro cantos,  
Alegre, porque a devolutiva social proporciona o tinir de algo novo!  
Para além de um corpo, tem uma alma dançante aqui,  
Feliz pela oportunidade de contribuir  
De forma singela e profícua.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. C. Jovens e adultos em escola especial para pessoas com deficiência intelectual: escolarização em debate. 125f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

ALVES, A. M. Avaliação da aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual: análise de teses e dissertações brasileiras. 2018. 117f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ALVES, A. G.; HOSTINS, R. C. L.; MAGAGNIN, N. M. **Autoria de Jogos Digitais por crianças com e sem deficiência na sala de aula regular**. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 27, e0079, p. 971-990, 2021.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BERTOLIN, F. N. O Ensino de Ciências na Educação Especial: Possibilidades de Relações Com o Saber. **Dissertação** (Mestrado), PPGETPEN. UFPR, Curitiba, 2017.

BRASIL. **Constituição Federal**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 1988. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em 16 de abr. de 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em 16 de out. de 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 1971. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5692&ano=1971&ato=f4ekXQU50MjRVT190>>. Acesso em 31 de out. de 2022.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**. Lei n.º 8.069/90. Brasília: DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em 16 de abr. de 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação. República Federativa do Brasil, Brasília: DF, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em 16 de abr. de 2022.

\_\_\_\_\_. **DECRETO N° 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 16 de abr. de 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Parecer CNE/CEB n.017/2001.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm).

\_\_\_\_\_. **Declaração de Guatemala.** Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Aprovado pelo Conselho Permanente da OEA, na sessão realizada em 26 de maio de 1999. (Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica /** Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação.** Resolução CNE/CP n.º 01, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em 16 de abr. de 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

\_\_\_\_\_. **Caderno do Coordenador e do Formador /** Coordenação Geral: SEESP/MEC; Organização: Maria Sálete Fábio Aranha. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência,** adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.** Brasília, 2006. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em 16 de abr. de 2022.

\_\_\_\_\_. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular /** Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

\_\_\_\_\_. **Programa Brasil Acessível.** Implementação do decreto Nº 5.296/2004.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: DF, 7 de jan. 2008. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria nº. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**/Secretaria de Educação Especial – Brasília: Secretaria da Educação Especial, 2010.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei nº 8035**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Câmara dos Deputados, Brasília. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>. Acesso em 16 de abr. de 2022.

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília: DF, 28 de dezembro de 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm)>. Acesso em 16 de abr. de 2022.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 2015a.

\_\_\_\_\_. **Decreto** nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. BRASILIA, DF, 30 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto** nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm)>.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto. Edições 70: São Paulo, 2011.

BENITO, A. E. **Las culturas escolares de siglo XX**: encuentros y desencuentros. Revista de Educación. Espanha, 2000, núm. Extraordinário, p. 201-218.

BOUERI, I. Z. Instituições residenciais para pessoas com deficiência intelectual: um programa educacional para promover qualidade no atendimento. 2014. 182f. **Tese** (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

BRAUN, P.; NUNES L. R. O de P. A Formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual: o caso de Ian. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 75-92, Jan – Mar, 2015.

BRITO, J. de.; CAMPOS, J. A. de P. P.; ROMANATTO, M. C. Ensino da matemática a alunos com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 4, p. 525-540, Out – Dez, 2014.

BUZETTI, M. C. Compreensão de professores de instituição especializada sobre leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual. 2015. 123f. **Tese** (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

CECHIN, M. B. C.; COSTA A. C.; DORNELES, B. V. **Ensino de fatos aritméticos para escolares com DI**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 1, p. 79-92, jan - Mar, 2013.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. 1ed. São Paulo: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **A Mistificação Pedagógica – Realidade sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Ed. 2. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

\_\_\_\_\_. **Da relação com o saber às práticas educativas**. Coleção docência em formação: saberes pedagógicos. 1ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARTIER, Anne-Marie. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER, Libânia N.; CARVALHO, Marta M.C.; MENDONÇA, Ana W.; CUNHA, Jorge L. da. **Escola, Culturas e Saberes**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2005, p. 9-28. (<https://1drv.ms/f/s!AtNWBBpFcwptgc8p-K3z6LrkfEtV1A> - onedrive)

CAETANO, V. G.; MENEGASSI R. J.; SHIMAZAKI, E. M. O Ato Educativo de Escrita, Revisão E Reescrita Em Adultos Com Deficiência Intelectual Educational. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 28, e0037, p. 543-560, 2022.

COSTA, A. B. da.; PICHARILLO A. D. M.; ELIAS, N. C. Habilidades matemáticas em pessoas com deficiência intelectual: um olhar sobre os estudos experimentais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 145-160, Jan – Mar, 2016.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba: educação especial e inclusiva, educação integral, educação de jovens e adultos**. v. 4. 2006.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 04 aprovado em 2ª sessão da 10ª Reunião Ordinária do Conselho Pleno Conselho Municipal de Educação**, em 09 de dezembro de 2015. Publicado em 11 de abril de 2016.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado. **Diretrizes da Inclusão e da Educação Especial de Curitiba: Diálogos com a BNCC**. 2021.

DUSSEL, Inés. A montagem da escolarização: discutindo conceitos e modelos para entender a produção histórica da escola moderna. **Revista Linhas**. Florianópolis: Ed. UDESC, 2014, v. 15, n. 28, p. 250-278, jan./jun.

Disponível em:  
<https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723815282014250>

EBBING, D. S.; BRITTES, L. R. Educação Inclusiva: entre questões de direitos humanos e auto-investimento Desdobramentos a partir da lógica neoliberal. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.29, n.54, jan/abr, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>.

EVARISTO, F. L.; CAMPOS, J. A. de P. Análise de produções científicas sobre comunicação alternativa para pessoas com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>.

GOES, R. S. de. Escolarização de alunos com deficiência intelectual: as estatísticas educacionais como expressão das políticas de educação especial no Brasil. 2014. 122f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

\_\_\_\_\_. A escola de educação especial: uma escolha para crianças autistas e com deficiência intelectual associada de 0 a 5 anos. 2012. 99f. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia Escolar) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2 ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO. M. A. do R. **Pedagogia e prática docente**. Coleção Docência em Formação: saberes pedagógicos. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, P. M. de.; RIBEIRO, D. O. Neuroplasticidade na educação e reabilitação cognitiva da deficiência Intelectual. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.32, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>.

C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 105-123, 2011.

GARCIA, R. M. C.; LÓPEZ, V. Políticas de Educação Especial no Chile (2005 - 2015): Continuidades e Mudanças. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 1, p. 1-16, Jan - Mar, 2019.

GIARDINETTO, A. R. dos S. B. Comparando a interação social de crianças autistas: as contribuições do programa TEACCH e do Currículo Funcional Natural. 2005. 124f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

GLAT, R.; ESTEF, S. Experiências e Vivências de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0184, p. 157-170, 2021.

HEIN, J. M.; TEIXEIRA, M. C. T. V.; SEABRA, A. G.; MACEDO E. C. de. Avaliação da eficácia do software Alfabetização Fônica, para alunos com deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 1, p. 65-82, Jan – Abr, 2010.

JOAQUIM, E. R.; DANTAS, L. E. P. B, T. Ensino de Futsal para pessoas com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 93-110, Jan – Mar, 2016.

LEBLANC, J. M. **El Currículum Funcional en la educación de la persona con retardo mental**. Trabalho apresentado na ASPANDEM. Mallagra. Espanha. 1992.

LEONEL, W. H. DOS S.; LEONARDO, N. S. T. Concepções de professores da educação especial (APAEs) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: um estudo a partir da teoria vigotskiana. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 4, p. 541–554, dez. 2014.

LINDOLPHO, D. M. P. Representações sociais de deficiência intelectual de adolescentes e adultos com Síndrome de Down em instituição especial e escolas do ensino comum. 2019. 87f. **Mestrado** (Dissertação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2019.

LUNARDI-LAZARIN, M. L; HERMES, S. T. Educação especial, educação inclusiva e pedagogia da diversidade: celebrar a diversidade! Exaltar a tolerância! Notabilizar o respeito! Proclamar a solidariedade. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 53, set./dez, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>.

MAGALHÃES R. de C. P.; RUIZ, E. M. Estigma e currículo oculto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 125- 142, 2011.

MATURANA, A. P. P. M. Transferência de alunos com deficiência intelectual das escolas especiais às escolas comuns sob diferentes perspectivas. 2016. 208f. **Tese** (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. (2019). **A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil.** *Arquivos de Análise de Políticas Educacionais*, 27, 22. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3167>

MINETTO, M. de F. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio.** 2ª ed. Ver. atual. Ampl – Curitiba: Ibpex, 2008.

OLIVEIRA, C. M. de. **Entre escolas: a trajetória escolar e estudantes com deficiência intelectual a partir da percepção das mães.** 2016. 100 f. Mestrado (Dissertação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 6.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis.** Porto: Ed. Porto Editora, 2001.

PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação do Paraná. Lei n.º 17656/2013, que Institui o **Programa de Apoio Permanente de escolas que ofertam educação Básica na modalidade de Educação Especial** denominados Todos Iguais pela Educação. Curitiba, 2013.

PEDRO, K. M.; CHACON, M. V. M. Softwares educativos para alunos com DI: estratégias utilizadas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 2, p. 195-210, Abr – Jun, 2013.

PERES, Eliana; SOUZA, Gizele. Aspectos teóricos metodológicos da pesquisa sobre cultura material escolar: (im)possibilidades de investigação. In: CASTRO, César Augusto (org.). **Cultura Material Escolar: a escola e seus artefatos.** 2 ed, São Luís: EDUFMA, Café e Lápis, 2013.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência Mental: da superstição à ciência.** São Paulo: EDUSP, 1984.

PIAIA, T. M. Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial: análise da proposta de escolarização. **Tese** de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2021. 181 f.

PLETSCH, M. D.; PAIVA, C. Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual? *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v.31, n. 63, out/dez, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>.

PPP/ESCOLA A. **Projeto Político Pedagógico.** Curitiba, 2017.

PPP/ESCOLA B. **Projeto Político Pedagógico.** Curitiba, 2017.

PPP/ESCOLA C. **Projeto Político Pedagógico.** Curitiba, 2017.

ROSA, K. N. da S. Toda criança é capaz de aprender: as contribuições de Edouard Séguin (1812-1880) para a educação da criança com deficiência intelectual. 2012. 128f. **Dissertação** (Mestrado em psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

ROSSATO, S. P. M.; LEONARDO, N. S. T. A Deficiência Intelectual na Concepção de Educadores da Educação Especial: contribuições da psicologia Histórico Cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, p. 71-86, 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª Ed., Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, T. C. C. dos.; MARTINS, L. de A. R. Práticas de professores frente ao aluno com DI em classe regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 3, p. 395-408, Jul – Set, 2015.

SANTOS, R. A. dos.; MENDONÇA, S. R. D.; OLIVEIRA, M. C. A instituição especializada em tempos de inclusão. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 27, n. 48, jan./abr. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>.

SCHIPPER, C. M. de; VESTENA, C. L.B. Intervenção Pedagógica para o Desenvolvimento Cognitivo e Moral de Adolescentes com Deficiência Intelectual em uma Escola Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, e0145, Bauru, p. 829-846, 2021.

SILVA, A. S. da; CAVALCANTE, Y. C. F. Avaliação das contribuições da Consciência Fonológica no desenvolvimento de um aluno com Deficiência Intelectual, nível leve. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0223, p. 621-636, 2021.

SILVA, O. M. da. Epopéia Ignorada – **A História da Pessoa Deficiente no Mundo de Ontem e de Hoje**. São Paulo: CEDAS, 1986.

STELMACHUK, A. C. da L. **Avaliação pedagógica e deficiência intelectual: formação de profissionais da rede pública**. 2017. 218f. **Tese** (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

SUPLINO, M. **Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Maceió: ASSISTA, 2005. (Coleção de Estudos e Pesquisa na Área da Deficiência; v. 11).

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos** e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VEIGA, I. P. A. (org). **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 16ª edição, 2003.

VELTRONE, A. A.; GONÇALVES M. E. Caracterização dos profissionais responsáveis pela identificação da deficiência intelectual em escolares. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 39, jan/abr, 2011.

VIEIRA, A. B; RAMOS, I. de O.; SIMÓES, R. D. Narrativas de professores e pedagogos sobre a deficiência: implicações no acesso ao currículo escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.32, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>.

VIGOTSKI, L. S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal** (1924-1931). Tradução: Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIÑAO FRAGO, A. **El espacio y el tiempo escolares como objecto histórico. Contemporaneidade e Educação** (Temas de História da Educação), Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura Escolar, ano 5, n. 7, 2000. (<https://1drv.ms/f/s!AtNWBBpFcwptgc8p-K3z6LrkfEtV1A> - onedrive)

\_\_\_\_\_. La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. **Revista da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação**. Pelotas, v.12, n.25, maio-agosto 2008, p.9-54. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29059>

VYGOSTKY, L.S. **Obras escogidas: fundamentos da defectologia**. Tomo: V. Cofás, S.A Móstoles (Madrid), 2012.