

Currículo e inclusão: reflexões sobre os conteúdos de escolarização para alunos com deficiência

Amélia Maria Araújo Mesquita

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA) - PA - Brasil. Professora da Universidade

Federal do Pará (UFPA) - PA - Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/9074927290515299>

E-mail: amelia.mesquita05@gmail.com

Submetido em: 15/07/2017. Aprovado em: 30/10/2017. Publicado em: 02/03/2018.

RESUMO

O processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular tem sido marcado no atual contexto por debate intenso sobre o processo de escolarização do público-alvo da educação especial que desemboca no currículo destinado/produzido para esses alunos, tanto na sala regular quanto na sala de recursos multifuncionais (SRM). Este texto se propõe a refletir sobre os conteúdos anunciados – ainda que de forma indireta – em documentos da política educacional brasileira e naqueles identificados por pesquisas que tinham como objeto o currículo no contexto da inclusão. Os apontamentos aqui levantados são resultantes da primeira etapa do projeto de pesquisa que objetiva discutir os conteúdos destinados para crianças com deficiência em escolas públicas de Belém/PA. A primeira etapa da investigação foi constituída pelo oficiais levantamento de documentos (Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Programa de Implantação da Sala de Recursos Multifuncionais e cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – específicos para a inclusão de alunos com deficiência) e de produções acadêmicas identificadas no banco de teses e dissertações da Capes, em periódicos e livros da área com foco no currículo e inclusão. Como resultados, destacam-se que tanto as orientações quanto as práticas curriculares para a inclusão de alunos com deficiência, seja na sala regular, seja na SRM, assumem caráter vinculado à definição de atividades que, se deslocadas de intencionalidade pedagógica, podem operar apenas como mera ocupação do tempo desses alunos na escola, fragilizando sua escolarização.

Palavras-chave: Currículo. Inclusão. Escolarização. Alunos com deficiência.

Curriculum and inclusion: reflections on the content of schooling for students with disabilities

ABSTRACT

The process of inclusion of students with disabilities in the regular school has been marked in the current context by an intense debate about the process of schooling of the target audience of special education. This process affect the curriculum that is destined/produced for these students, both in the regular classroom and in the school multi-functional room [sala de recursos multifuncionais - SRM]. In this text we propose to reflect upon the contents that are announced - even indirectly - in documents of Brazilian educational policy and in those that were identified by research whose object have been curriculum in the context of inclusion. The remarks presented here are the result of the first stage of a research project that aims at discussing the contents intended for students with disabilities in public schools in Belém/PA. The first stage of the research consisted of the collection of official documents (Special Education Policy from the perspective of Inclusive Education, Multi-functional Room Implementation Program and books produced by the National Pact for Literacy in the Right Age - specific for the inclusion of students with disabilities) and of academic productions identified in the thesis and dissertations bank of CAPES, in periodicals and books of the area with a focus on curriculum and inclusion. As research results, we emphasize that the guidelines as well as the curricular practices for the inclusion of students with disabilities, whether in the regular classroom or in the multi-functional room, presents aspects linked to the definition of activities that, if deviated from pedagogical intentionality, can operate as a mere occupation of the time of these students in school, weakening their schooling.

Keywords: Curriculum. Inclusion. Schooling. Students with disabilities.

Currículo e inclusão: reflexiones sobre los contenidos de escolarización para alumnos con discapacidad

RESUMEN

El proceso de inclusión de alumnos con discapacidad en la escuela regular ha sido marcado en el actual contexto por un debate intenso sobre el proceso de escolarización del público objetivo de la educación especial lo que refleja en el currículo que es destinado / producido para esos alumnos, tanto en la sala regular como en la sala de recursos multifunción (SRM). En este texto nos proponemos reflexionar sobre los contenidos que están anunciados -aunque de forma indirecta- en documentos de la política educativa brasileña y en aquellos que fueron identificados por investigaciones que tenían como objeto el currículo en el contexto de la inclusión. Los apuntes aquí levantados son resultantes de la primera etapa del proyecto de investigación que objetiva discutir los contenidos destinados para niños con discapacidad en escuelas públicas de Belém / PA. La primera etapa de la investigación fue constituida por el levantamiento de documentos oficiales (Política de Educación Especial en la perspectiva de la Educación Inclusiva, Programa de Implantación de la Sala de Recursos Multifuncionales y cuadernos del Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta - específicos para la inclusión de alumnos con discapacidad y de producciones académicas identificadas en el banco de tesis y disertaciones de la CAPES, en periódicos y libros del área con foco en el currículo e inclusión. Como resultados destacamos que tanto las orientaciones como las prácticas curriculares para la inclusión de alumnos con discapacidad, sea en la sala regular, sea en la SRM, asumen un carácter vinculado a la definición de actividades que, si desplazadas de intencionalidad pedagógica, pueden operar apenas como mera ocupación del tiempo de esos alumnos en la escuela, debilitando su escolarización.

Palabras clave: Currículo. Inclusión. Escolarización. Alumnos con discapacidad

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, a escolarização dos alunos com deficiência foi direcionada para a rede regular de ensino, não acontecendo mais em espaços restritivos prioritariamente. Contudo, a escola enquanto espaço de escolarização sempre se constituiu como um ambiente de exclusão e seletivo que buscou homogeneizar e agrupar ao máximo seus alunos, seja por idade, sexo, condições cognitivas, etc.

Contrariando essa seletividade histórica, a proposta de escola inclusiva objetiva atender à diferença. Segundo Marchesi (2001), os alunos com deficiência se incorporam à escola regular para desenvolver experiências de aprendizagem semelhantes aos demais alunos. Nesse sentido, a função da escola seria de proporcionar experiências de aprendizagem a todos, independentemente das diferenças físicas, cognitivas e/ou psicológicas.

Contudo, precisamos considerar que a seleção de conteúdos a serem ensinados diz respeito ao que a escola espera dos alunos, como a escola percebe os alunos e que perfil pretende formar. Nesse sentido, esta seleção não se dá de forma aleatória, mas é marcada por intencionalidades e relação de poder.

Na mesma linha de pensamento, precisamos chamar atenção de que historicamente a educação de pessoas com deficiência e, por consequência, os conteúdos que a elas foram selecionados, foi marcada pelo modo de perceber esses sujeitos, predominantemente vistos como incapazes de experimentar processos de escolarização baseados em conteúdos de caráter mais acadêmico, por exemplo.

Assim, mesmo no contexto da escola regular, as incertezas entre modificar ou manter um currículo comum para alunos com e sem deficiência circundam os professores. Contudo, modificar ou manter imprimem forma de seleção. Diante disso, nos colocamos diante do seguinte questionamento: que tipo de conteúdo escolar tem tido acesso o aluno com deficiência?

Essa problemática, no entanto, não é exclusiva apenas aos professores das salas regulares, estende-se também a reflexões de professores e pesquisadores da educação especial.

Neste texto, oriundo de pesquisa bibliográfica e documental, objetivamos buscar pistas – tanto nas pesquisas sobre currículo e inclusão, quanto nos documentos orientadores e prescritivos da educação nacional – sobre que conteúdos têm constituído a escolarização de alunos com deficiência no contexto da inclusão, atentando para a sala regular e a sala de recursos multifuncionais, a fim de tecer reflexões e apontamentos sobre esse processo.

Esse movimento compõe a primeira etapa da pesquisa que desenvolvemos, intitulada “Mapeando o currículo no contexto da inclusão: os conteúdos para as crianças com deficiência dos anos iniciais do ensino fundamental”, na qual nos propomos a analisar que tipo de conhecimento está sendo disponibilizado para as crianças com deficiência matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas de Belém/PA.

Para a primeira etapa, realizamos o levantamento de pesquisas cujo objeto fosse o currículo e/ou o trabalho pedagógico no contexto da inclusão. Identificamos em Mendes (2008, 2011), Pletsch e Glat (2011), Cardoso (2013), Cesár (2013), Alves (2014) e Mendes, Tannús-Valadão e Milanesi (2016) subsídios para conhecer como vêm se constituindo a escolarização de alunos com deficiência.

No cotejo da produção acadêmica, buscamos nos documentos oficiais indícios sobre o currículo no contexto da inclusão. Encontramos na *Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (2008), no *Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais* (2010) e nos cadernos do programa *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC) (2012, 2014) indicativos desses conteúdos curriculares.

DEMARCANDO CONCEITOS

ESCOLARIZAÇÃO

O debate em torno da escolarização de alunos com deficiência insere-se num contexto ainda mais complexo quando entendemos a escola nas suas dimensões: forma, organização e instituição (CANÁRIO, 2005). Essas dimensões, que estão vinculadas, respectivamente, à pedagogia, aos sistemas escolares (ensino simultâneo) e à função social da escola, conformam os elementos essenciais para compreender o que constitui escolarizar (escolarização), assim como a dinâmica de sua constituição.

Não podemos perder de vista que a escola foi inventada na ânsia de conformação de um tipo de sujeito para determinado tipo de sociedade e que, portanto, criava mecanismos de homogeneização que produziram historicamente diferentes mecanismos de exclusão – internas e externas a ela.

Especificamente no que se refere aos mecanismos internos, a escola produziu uma *forma* e uma *organização* que lhe conferiu “o quase monopólio da ação educativa” (CANÁRIO, 2005, p. 62). Assim, escolarizar vincula-se ao trânsito na *forma* e *organização* escolar com vistas ao acesso ao conhecimento nela disponível.

Para Faria Filho (2002, p. 16), a escolarização pode ser compreendida a partir de duas acepções:

Num primeiro [sentido], escolarização pretende designar o estabelecimento de processos e políticas concernentes à “organização” de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, o mais das vezes, da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados. [...].

Em outra acepção, estamos entendendo por escolarização o processo e a paulatina produção de referências sociais tendo a escola, ou **a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos**, como eixo articulador de seus sentidos e significados. (*grifo nosso*)

Em ambas as acepções, conhecimento e pedagogia entrelaçam-se na configuração desse processo, produzindo uma *forma* de educação, a forma de educação escolar. Nesse caso, cabe aqui destacar o que se entende por *forma escolar*. Para Vicente, Lahire e Thin (2001, p. 38)

A emergência da forma escolar, forma que se caracteriza por um conjunto coerente de traços – entre eles deve-se citar, em primeiro lugar, a constituição de um universo separado para a infância; a importância das regras na aprendizagem; a organização racional do tempo; a multiplicação e a repetição de exercícios [...] –, é a de um novo modo de socialização, o modo escolar de socialização. Este não tem cessado de se estender e se generalizar para se tornar o modo de socialização dominante de nossas relações sociais.

Nesse sentido, *forma escolar* é uma forma de socialização. Sua existência está diretamente relacionada à escolarização. Escolarização esta que, segundo Baptista (2015, p. 53), é:

[...] O complexo processo que envolve aspectos relacionados com a instituição escolar: a quem é oferecida, qual a sua função, sua organização, seu currículo, a tecnologia a sua disposição (livros, recursos e materiais utilizados para a escrita, entre outros), a forma e o princípio das ações pedagógicas desenvolvidas em seu interior, o sistema escolar (se é constituído ou não), entre outros, inclui os saberes culturais associados a determinados grupos profissionais e a transformação destes em disciplinas escolares.

Esse processo complexo assumiu formas distintas oriundas do paralelismo entre a educação da escola comum e a educação da escola especial oriunda de uma concepção atravessada sobre a pessoa com deficiência. De acordo com Bueno (1993, p. 27),

[...] a história nos mostra que a Educação Especial não nasceu para dar oportunidade a crianças que, por anormalidades específicas, apresentavam dificuldades na escola regular. A Educação Especial nasceu voltada para a oferta de escolarização de crianças cujas anormalidades foram aprioristicamente determinadas como prejudiciais ou impeditivas para sua inserção em processos regulares de ensino. E esta não é uma mera diferença de ênfase na análise do percurso histórico da Educação Especial, mas uma diferença de fundo, demonstrativa do caráter de segregação do indivíduo anormal e dos processos exigidos pelas novas formas de organização social (*grifos no original*).

A escola especial, tal como a comum, definiu uma forma escolar para a escolarização de alunos com deficiência. Essa forma se assentou no modelo clínico de tratamento desses sujeitos.

Contudo, com a perspectiva da educação inclusiva, a educação especial tornou-se modalidade transversal à educação, portanto, a responsabilidade de escolarizar os alunos com deficiência deve (ou pelo menos deveria) ser assumida pela escola comum, com a colaboração do atendimento educacional especializado.

Mas, nesse cenário, é importante destacar que as formas de escolarização produzidas pela escola comum e pela educação especial se conflitam e tencionam, por carregarem as marcas de suas culturas escolares produzidas historicamente. Estas se refletem na escola comum inclusiva e na função do atendimento educacional especializado. Um dos maiores desses conflitos se situa no campo do currículo, considerando que o mesmo, segundo Coll (1997), possui plena significação no conceito de escolarização.

CURRÍCULO E CONTEÚDO ESCOLAR

É extremamente complexo o conceito de currículo, se considerarmos que sua formação não se restringe apenas ao desenho curricular que os espaços educacionais planejam. Etimologicamente currículo vem da palavra latina *scurrere*, e refere-se a curso. Para Goodson (1995, p. 31), “as implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou mais especificamente, apresentado”.

A partir da etimologia da palavra currículo, torna-se fácil desprendê-lo de qualquer influência social, ficando o mesmo na dependência e definição de quem o elabora, sendo também pensado *a priori*. A exclusividade na organização curricular permitiu forjar a relação currículo/prescrição, aspecto cada vez mais fortalecido pelas políticas curriculares que, para além da intervenção administrativa, tentam intervir direta e indiretamente na prática escolar por meio da elaboração de parâmetros e diretrizes que visam orientar o trabalho pedagógico.

As teorias do currículo, entretanto, na busca de compreender seu sentido e significado, fazem seu cruzamento com aspectos que superam os limites de sua configuração prescritiva, especialmente as teorias críticas e pós-críticas. Para Sacristán (2000, p. 13),

A prática a que se refere o currículo [...] é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo [...].

As diferentes facetas que se apresentam na configuração do sentido do currículo tornam o seu significado mais complexo. Gundy, citado por Sacristán (2000, p. 14), afirma que “o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas”.

Conceber o currículo a partir da experiência humana significa considerar as condições reais de seu desenvolvimento, por isso, Sacristán (2000, p. 21) argumenta que:

entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação.

Portanto, o currículo não pode ser entendido como algo estático, pronto e acabado, mas dinâmico, contínuo e inacabado; construído *no e pelo* contexto social. Nessa direção, para além do campo das prescrições, o currículo está no vivido, no experimentado, formando uma trama de orientações/traduições/ressignificações que constituem a prática curricular. É nessas interfaces que o conteúdo escolar efetivamente transita. A esse respeito, torna-se oportuna a definição de Sacristán e Gómez (1998), sobre conteúdo. Para esses autores:

Conteúdo do currículo com uma concepção ampla, englobando neles todas as finalidades que a escolaridade tem num determinado nível e as diferentes aprendizagens que os alunos/as obtêm da escolarização.

Os conteúdos compreendem todas as aprendizagens que os alunos/as devem alcançar para progredir nas direções que marcam os fins da educação numa etapa de escolarização, em qualquer área ou fora delas, e para tal é necessário estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes e habilidades de pensamento, além de conhecimentos. (SACRISTÁN; GOMÉZ, 1998, p. 150)

Percebe-se assim que o conteúdo está além de um tipo de conhecimento, extrapolando, portanto, os limites disciplinares. Diante disso, cabe aqui destacar a compreensão de Zabala (1998), para o qual conteúdo é:

[...] tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades. [...]. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento de capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social. (ZABALA, 1998, p. 30)

Esse conceito é bastante propositivo no contexto da inclusão, na medida em que supera a perspectiva de que conteúdos vinculam-se apenas aos campos das disciplinas, no exercício mecânico de apropriação de conteúdos factuais e conceituais (ZABALA, 1998). Entretanto, precisamos ficar vigilantes para que não saíamos de uma concepção extremista que centraliza o conteúdo num tipo de conhecimento acadêmico, para outra que fragiliza o valor do *conhecimento poderoso* (YOUNG, 2007) em favor da “mera” socialização.

Diante dos apontamentos sobre escolarização, currículo e conteúdo escolar, buscaremos evidenciar como esses aspectos vêm se comportando diante da inclusão de alunos com deficiência na escola comum.

OS CONTEÚDOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS PESQUISAS SOBRE A PRÁTICA CURRICULAR

O final da primeira década do século XXI é marcado pelo aumento significativo de matrículas de alunos com deficiência nas escolas comuns. O aumento vem acompanhado de preocupação fundamental: o que as escolas estão oferecendo pedagogicamente aos alunos com deficiência?

As pesquisas de Mendes (2011), Pletsch e Glat (2011), Cardoso (2013), Cesar (2013), Alves (2014) e Mendes, Tannús-Valadão e Milanesi (2016) nos ajudam a visualizar o que as escolas têm oferecido a esses alunos tanto na sala regular – as quatro primeiras referências – quanto na sala de recursos multifuncionais – as duas últimas. No geral as pesquisas por elas desenvolvidas evidenciam que a presença desse público na escola comum é marcada por uma simplificação dos conteúdos escolares, contudo essas simplificações ganham tons distintos, a depender da deficiência.

Pletsch e Glat (2011, p. 4-5), em pesquisa sobre escolarização de crianças com deficiência intelectual, evidenciaram que:

[...] que as práticas pedagógicas e as atividades acadêmicas que ocorrem em classes regulares não sofrem qualquer transformação ou adaptação para atender às necessidades educacionais específicas desses alunos. Ou seja, os professores continuam seguindo a proposta didática tradicional, pautada numa concepção dicotômica do processo ensino e aprendizagem – normal e especial (anormal) (Glat; Blanco, 2007; Beyer, 2008), sem levar em consideração a diversidade da turma.

As tentativas de modificação na estrutura curricular verificadas consistiam apenas em pequenos ajustes, voltados para uma “facilitação” da tarefa, o que acabava por minimizar as possibilidades de aprendizagens superiores – para usar um termo vigotskiano. As atividades escolares apresentadas para os alunos participantes dessa pesquisa e para seus colegas, de maneira geral – tanto no contexto educacional comum quanto no especializado –, consistiam, na maior parte das vezes, em tarefas elementares como recortar, colar, pintar,

copiar, ou seja, atividades que não favoreciam o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elaboradas, necessárias para a construção de conceitos científicos que envolvem conhecimentos abstratos (por exemplo, a relação entre o signo representado pelo número um e a quantidade que ele representa).

A simplificação também é anunciada nas pesquisas de Alves (2014) e Cesar (2013), quando a escolarização se refere às crianças autistas. Contudo, para ambas, o processo de escolarização de crianças com TEA é marcado por atividades de socialização, relegando para segundo plano o processo de ensino aprendizagem dos conteúdos pedagógicos. Alves (2014, p. 102) assevera que:

Ao verificarmos as inúmeras tentativas de trazer esses sujeitos para o que consideramos a norma escolar, ouvimos por parte dos pais de alunos com autismo o desejo de que a escola cumpra com suas funções educacionais e, não mais, somente com a tarefa de socializar. Nesse sentido, exigem dos professores que seus filhos se beneficiem dos conteúdos escolares, como a leitura e a escrita.

A simplificação para o aluno com deficiência intelectual e a socialização para o aluno com transtorno do espectro autista trazem subjacentes as percepções de “limitação” desses sujeitos, vinculadas as suas deficiências. Daí, reafirmamos que a seleção de conteúdos não é aleatória, pois temos indícios de que essa seleção é resultado da maneira como o sujeito com deficiência é significado.

A pesquisa de Mendes (2011) também apresenta dados preocupantes com relação ao conteúdo escolar destinado aos alunos com deficiência. A partir da análise de cadernos escolares de alunos com ou sem deficiência, Mendes (2011) constata a estabilidade das práticas nas escolas regulares que evidenciam a manutenção de uma forma de fazer educação que pouco se altera com a inclusão de alunos com deficiência nas classes comuns da escola regular. No recorte da pesquisa apresentado, a autora aponta três aspectos que revelam pouca modificação das práticas: a estabilidade das práticas – com a presença marcante da organização do currículo em

disciplinas escolares; a diferenciação curricular negativa – marcada pelo empobrecimento da atividade do aluno com deficiência; e o uso do caderno pelo caderno – cumprindo uma espécie de função normalizadora da deficiência (MENDES, 2011).

Se associarmos os dados de Mendes (2011) com os de Fabris e Treversini (2013), identificaremos um problema ainda mais complexo referente ao currículo da escola. Mendes (2011) afirma que a inclusão de pessoas com deficiência pouco impacta na prática curricular que se mantém estável, marcada pela manutenção de um *modus operandi*, especialmente no que se refere à organização do conhecimento escolar pela disciplinarização. Fabris e Traversini (2013) afirmam que no contexto atual temos vivenciado na escola a potencialização nos modos de condução de alunos e professores e diante disso, problematizam que:

Ao determo-nos na análise dos conhecimentos que as escolas colocam em ação, deparamo-nos com práticas que indicam a produção de um modo de condução dos sujeitos, tanto de alunos quanto de professores, mais do que uma ênfase nas áreas específicas do conhecimento.

Tais investimentos acabam produzindo uma potencialização em dois elementos do currículo escolar: as metodologias e a avaliação. (FABRIS; TRAVERSINI, 2013, p. 38)

Observa-se, nesse cenário, que a organização curricular da escola regular transita por tipos de organização do currículo que são pouco propositivos para a formação do aluno no contexto da inclusão: o currículo por disciplinas e o currículo por atividades. Se a primeira é marcada pela fragmentação do conhecimento, a segunda se esvaia deste, produzindo uma prática marcada por ações com pouca ou nenhuma intencionalidade pedagógica.

Para além das questões do currículo na sala regular, os alunos com deficiência também experimentam fragilidades no que se refere ao currículo da sala de recursos multifuncionais.

De acordo com a pesquisa de Mendes, Tannús-Valadão e Milanesi (2016), realizada no âmbito do Observatório da Educação Especial, foram identificadas pelo menos oito diferentes tendências curriculares nos discursos dos professores do AEE para ensinar o aluno com deficiência intelectual, a saber: 1) promoção da autonomia – com foco nas habilidades práticas de autocuidado; 2) promoção da motivação – com vistas ao aumento da autoestima e engajamento, por meio de atividades lúdicas e recreativas; 3) treino instrumental – ensino do uso dos recursos tecnológicos; 4) ensino de currículo padrão – oferta do reforço escolar; 5) ensino de currículo adaptado – redução ou simplificação dos conteúdos, atividade e diferenciação de materiais; 6) treino de prontidão ou preparação – priorização de tarefas psicomotoras (recorte, colagem e pintura); 7) alfabetização e letramento – aquisição da leitura e da escrita; 8) treino compensatório - tarefas cognitivas, motoras, de atenção e concentração, de discriminação, raciocínio lógico, ou quando reportam genericamente ao treino em habilidades cognitivas superiores. (MENDES; TANNÚS-VALADÃO; MILANESI, 2016, p. 55-56)

A pesquisa de Cardoso (2013), sobre a organização do trabalho pedagógico na SRM, também identifica uma perspectiva curricular pouco propositiva para os alunos público-alvo da educação especial. A partir dos dados, a autora infere que “[...] existe um foco em um currículo funcional voltado a atividades e metodologias que prezam pelo desenvolvimento de habilidades de vida diária, que nem sempre se organizam com outros conhecimentos acadêmicos e/ou científicos” (CARDOSO, 2013, p.113)

As pesquisas sobre a função da sala de recursos multifuncionais e o currículo que ela vem desenvolvendo revelam que predominantemente as práticas se produzem em função de um currículo funcional.

Observa-se, a partir das pesquisas realizadas tanto nas salas regulares quanto nas salas de recursos multifuncionais, que os conteúdos de escolarização de alunos com deficiência são predominantemente marcados pela simplificação, redução ou tangenciamentos em relação ao currículo dos alunos ditos “normais”.

OS CONTEÚDOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NOS DOCUMENTOS DA LEGISLAÇÃO E PROGRAMAS NACIONAIS

A primeira década dos anos 2000 foi marcada pela publicação de um conjunto de diretrizes cuja finalidade era orientar o currículo nacional diante das novas configurações espaço-temporais que a escola passou a assumir. A ampliação do ensino fundamental para nove anos impacta sobremaneira no cotidiano das escolas, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, que passam a receber as crianças de seis anos, que eram público da educação infantil; a organização do 1º, 2º e 3º ano como primeiro ciclo de formação e a definição de sua função alimentam a necessidade de organização de programas, cuja finalidade estaria em orientar e formar o professor para o processo de alfabetização e letramento.

As mudanças na forma de organização da escola associam pelo menos três elementos complexos: tempo, espaço e conhecimento – segundo Faria Filho, estes são dimensões que constituem a prática da escola na produção da cultura escolar. Associado a eles, a escola é cada vez mais ocupada por um público que era lhe tímido, os alunos com deficiência. Nesse cenário as práticas curriculares dos professores vão sendo forçadas na continuidade e ruptura com a *forma escolar* (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001) historicamente instituída. Contudo, esse processo é marcado por grandes tensionamentos e desconfiças, conforme evidenciaram as pesquisas demarcas no tópico anterior.

Nesse contexto, chamaram-nos a atenção alguns documentos com foco no AEE – como a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão* e o *Programa de Implantação da Sala de Recursos Multifuncionais* – e outros com foco maior na sala regular (ainda que também transitem pelo AEE) – como os cadernos do *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC): *PNAIC – a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva* (2012), *PNAIC – Educação Inclusiva* (2014) e *PNAIC - Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes*

*Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização (2015)*¹.

OS DOCUMENTOS DISCIPLINADORES E ORIENTADORES DO AEE

De acordo com a PEEI, esta tem como objetivo garantir:

[...] **o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos** com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, **orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais**, garantindo [entre outras coisas]:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; [...] (BRASIL, 2008) (grifos da autora)

Diante do objetivo observa-se que o atendimento deve trabalhar em duas frentes: na relação direta com os alunos público-alvo da educação especial e junto aos demais profissionais da educação, a fim de orientá-los quanto às respostas às necessidades educativas desses alunos.

No mesmo documento fica definida a função do AEE, que constitui em:

[...] **identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade** que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As **atividades** desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento **complementa e/ou suplementa** a formação dos alunos com vistas à **autonomia e independência** na escola e fora dela. (BRASIL, 2008) (grifos da autora)

Especificamente no que se refere à relação direta com os alunos público-alvo da educação especial, a política define a função do AEE como espaço

para elaboração e organização de recursos e atividades, com vistas à complementação e/ou suplementação da formação do aluno. No entanto, não deixa claro sob que conteúdos esses recursos e atividades podem transitar, e nem o sentido de complementação e suplementação. Diante disso, concordo com Hostins e Jordão (2014, p. 8) ao problematizarem que é difícil “[...] conceber como identificar, elaborar e organizar atividades e recursos pedagógicos destituídos de conteúdos, periféricos ao currículo e vazios de possibilidades em termos de elaboração de conceitos”.

Na esteira da função do AEE, a Sala de Recursos Multifuncionais é descrita nas *Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica* como: “espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos” (BRASIL 2009, p. 3). Descrição esta reforçada no *Manual de Orientação do Programa de Implantação de SRM*, conforme excerto a seguir:

As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social. (BRASIL 2010, p.6)

Nesse espaço, devem ser realizadas atividades que objetivem, de acordo com a política e referendado nos documentos sequentes, a promoção da autonomia e independência social. Assim, o currículo do AEE seria constituído por um **conjunto de atividades** voltadas ao domínio de tecnologias e de outros artefatos com vistas à formação do sujeito independente e autônomo. Diante disso, a PEEI sinaliza que:

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

1 Tendo em vista os objetivos deste texto, traremos apontamentos apenas para os dois primeiros, considerando o caráter de “manual” que possuem.

Na sequência, o documento ainda afirma que:

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

Diante dessa função, chama atenção a percepção de Bueno (2013) sobre a política, ao evidenciar um movimento interessante:

As duas únicas atividades que envolvem o currículo escolar dizem respeito novamente ao enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades e a adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, ou seja, a preocupação do conteúdo escolar se volta, de um lado, exatamente àqueles que possuem todas as condições para sua apropriação, enquanto que os alunos que apresentam dificuldades específicas para apropriação do acervo cultural fornecido pela escola bastaria, segundo o documento, a adequação e produção didático e pedagógico.

A perspectiva adota pela política, alvo de crítica de Bueno (2013), reforça a produção de currículo e seleção de conteúdos escolares com base na representação e significação da capacidade cognitiva dos alunos sujeitos da educação especial, criando um abismo cada vez maior entre a escolarização dos alunos com deficiência em relação aos demais alunos.

Para além disso, observa-se no documento da política que a atuação do professor do AEE deve ser constituída por um conjunto de conhecimentos que competências que transitam pelas especificidades de cada deficiência. Para Hostins e Jordão (2014, p. 6),

[...]e a política na sua definição privilegia um serviço e um professor de Educação Especial “superespecializados” (García, 2013), com funções prioritariamente direcionadas para a provisão de “equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos” (Brasil, 2010, p.6) o que lhes imputa um lugar esvaziado de sentidos, secundarizado e periférico no processo de

ensinoaprendizagem e de escolarização desses estudantes. Este lugar ou “não lugar” evidencia-se tanto na definição do serviço, como na descrição das atribuições do professor de SRM.

O “esvaziamento de sentidos” da contribuição da SRM no processo de escolarização de alunos com deficiência, associado à gama de fragilidades do currículo da sala regular, gera um incômodo referente ao tipo de inclusão que as escolas estão produzindo,

Identificaremos a partir das orientações referentes ao processo de alfabetização e letramento de crianças com deficiência – subsidiado pelo PNAIC – a mesma perspectiva de “esvaziamento de sentidos” do trabalho do professor da sala regular.

ORIENTAÇÕES PARA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA SALA REGULAR

O início da segunda década dos anos 2000 é marcado pelo advento de um programa com foco na alfabetização e letramento, o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Conforme anunciado no site do MEC, o PNAIC “é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2012).

Diante disso, o programa anuncia que os governos devem assumir o compromisso de:

- alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática;
- realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental;
- no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, 2012)

A partir dos compromissos traçados, fica evidente o foco na língua portuguesa e matemática (disciplinas clássicas no currículo), bem como o uso de avaliações em larga escala como meio de verificação da aprendizagem.

Sobre o foco nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, é importante chamar atenção para o fato de que elas sempre figuraram maior *status* nos currículos de escolarização. Mendes (2008, p. 136) já apontava que “as escolhas do professor sobre o que ensinar [centram-se] exclusivamente nos conteúdos conceituais ligados às áreas disciplinares clássicas”. Nesse sentido, o pacto, ainda que se coloque na perspectiva do letramento, acentua a disciplinarização e o enfoque em tipos de conteúdos (leitura, escrita e cálculo), que embora fundamentais para a formação e escolarização do aluno, podem reforçar a manutenção de uma *forma escolar* pouco propositiva para a inclusão de alunos com deficiência – não pelo conteúdo em si, mas pela concepção com que se forjaram no currículo escolar.

Para além disso, quando nos aproximamos das orientações presentes nos cadernos do PNAIC para a educação especial e educação inclusiva, identificamos em seus objetivos algumas pistas sobre como figuram a alfabetização e a alfabetização matemática para os alunos com deficiência. O quadro 1 objetiva destacar essas intenções:

Observa-se, a partir do quadro 1, que os objetivos comuns aos cadernos é a apresentação de propostas de atividades que possibilitem a inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares, buscando uma espécie de instrumentalização do trabalho do professor. Ainda que concordemos com a necessidade de darmos pistas sobre como produzir novas perspectivas de trabalho na sala regular para atender alunos com deficiência, é importante que essas questões venham acompanhadas de pressupostos que orientem uma nova perspectiva da prática.

Os cadernos de 2012 e 2014 – o primeiro sobre Alfabetização e o segundo sobre Alfabetização Matemática – apresentam uma organização relativamente semelhante: iniciam-se com textos que discutem questões vinculadas aos aportes legais da inclusão e/ou conceitos nesse campo, e na sequência são sugeridas estratégias de trabalho para a alfabetização e alfabetização matemática, nomeadamente pelo uso de recursos e materiais de apoio.

Quadro 1: Objetivos dos cadernos do PNAIC para a inclusão de alunos com deficiência

CADERNOS	OBJETIVOS
PNAIC – a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva (2012),	<ul style="list-style-type: none"> • compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, no cotidiano da sala de aula; • criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças em espaços comuns; • conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do sistema alfabético de escrita, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam inclusivos, aplicados como recursos didáticos.
PNAIC – Educação Inclusiva (2014)	<ul style="list-style-type: none"> • ampliar conhecimentos sobre aspectos legais referentes à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; • aprofundar conhecimentos sobre encaminhamentos destinados aos alunos que fazem parte do público alvo da Educação Especial; • ampliar conhecimentos sobre espaços de aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. no contexto da inclusão escolar, ou seja, o trabalho da escola comum articulada com o atendimento educacional especializado – AEE; • compreender a importância de um trabalho considerando as diferenças dos alunos com ações voltadas a promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos mesmos; • sugerir práticas pedagógicas de alfabetização matemática para alunos com necessidades específicas.

Fonte: Cadernos do PNAIC

No caderno de 2012, por exemplo, na introdução, é afirmado que:

[...] a inclusão traz como eixo norteador a legitimação da diferença (diferentes práticas pedagógicas) em uma mesma sala de aula para que o aluno com deficiência possa acessar o objeto de conhecimento. Acessar aqui tem um papel crucial na legitimação da diferença em sala de aula, pois é preciso permitir ao aluno que tenha acesso a tudo, por outras vias, que eliminem as barreiras existentes. Isso poderá ocorrer por meio de alternativas diversas (jogos, brincadeiras e experimentação de diferentes estratégias) que o professor precisará buscar para tratar dos conhecimentos em sala de aula (BRASIL, 2012, p. 07).

Vale dizer, entretanto, que em 2014, no caderno de alfabetização matemática, é sinalizado que:

Quando se começa a discutir a inclusão, a conversa frequentemente gira em torno à eliminação e empobrecimento de conteúdos básicos, com a proposta de currículos alternativos ou até de sistemas paralelos de ensino. [...]. Devemos pensar, inventar e promover um currículo no qual a diferença seja considerada um ponto de partida para a elaboração de propostas pedagógicas que contemplem as necessidades dos alunos que temos. (BRASIL, 2014, p. 12)

É preciso considerar nesses textos de formação do pacto, que ainda que se questione o empobrecimento do currículo para os alunos com deficiência, as alternativas propostas, por meio de metodologias, configuram tangenciamento perigoso, tendo em vista que o currículo não é problematizado.

Além disso, o excerto do texto de 2012 anuncia que a valorização da diferença está na possibilidade de uso de recursos alternativos. Portanto, a escola em sua cultura e seu currículo permanece intacta, e a ideia de diferença ganha dimensão eminentemente instrumental, distante de princípios éticos de constituição do sujeito.

Castilho e Bezerra (2016, p. 200) fazem uma síntese precisa de como o caderno de 2012 [e esta se aplica ao de 2014] está disposto:

O caderno é apresentado em forma de manual, pois traz a fórmula questionamentos e respostas, além de dicas rápidas e sugestões breves na forma de listas de tópicos ou de pequenos relatos sobre atividades já realizadas,

buscando, assim, simplificar o conteúdo evidenciado. Contudo, não se avança na discussão sobre os pressupostos teórico-metodológicos que embasariam o uso dos materiais didáticos e atividades propostos, bem como sobre o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes abordados.

Compactuamos com os apontamentos levantados pelos autores e chamamos atenção para um destaque que Mendes (2008) indicava ao pesquisar as práticas curriculares de professores nos anos iniciais: as práticas de professores constituem um “modelo que privilegia o ensino em detrimento da aprendizagem, a forma em relação ao conteúdo [...]” (MENDES, 2008, p. 159). Diante disso, podemos inferir que a política de alfabetização e de inclusão de alunos com deficiência pode estar muito mais colaborando para a manutenção de uma prática que já está instaurada no fazer dos professores, portanto, fortalecendo mecanismos que obstaculizam a inclusão. Esse elemento fica ainda mais complexo, quando as avaliações em larga escala são definidas como recurso prioritário de verificação da aprendizagem.

Além disso, segundo as análises de Castilho e Bezerra (2016, p.201),

[...] o governo imputa ao professor a responsabilidade de possibilitar meios que viabilizem a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Todavia, pode-se questionar de que modo o docente pode produzir materiais de apoio, como os jogos, ou preparar brincadeiras, sem um embasamento teórico sobre como e por que aquele material vai ajudar o aluno na apropriação dos conhecimentos.

Percebe-se assim, que além da sobreposição da forma pelo conteúdo, há também o empobrecimento do papel intelectual do professor, retomando uma função tecnicista, pautada na aplicação de métodos e técnicas no ensino.

Nesse cenário, precisamos estar vigilantes ao sentido que a escolarização assume na contemporaneidade, especialmente a escolarização de alunos com deficiência, que ainda permanece centrada em perspectivas curriculares pouco propositivas – seja na sala regular, seja na SRM – a fim de efetivamente garantir qualidade à educação escolar para esse público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento aqui empreendido em torno dos conteúdos escolares destinados aos alunos com deficiência partiu do pressuposto de que ainda são produzidos processos de escolarização paralelos para alunos com e sem deficiência. Vale destacar que isso não significa que o processo de escolarização de alunos sem deficiência experimente excelência de qualidade, mas que a percepção **sobre esses os alunos e para que as escolas servem** ainda está fortemente marcada pela percepção da educação do “normal” e do “anormal”, criando diferenciações negativas e binárias entre esses sujeitos.

Observou-se, a partir das pesquisas sobre as práticas curriculares no contexto da inclusão, que os problemas vinculados ao tipo de conteúdo destinado ao aluno com deficiência estão fortemente associados à possível compreensão da falta de capacidade desse aluno desenvolver aprendizagens mais significativas. Além disso, a escola no contexto da inclusão pouco rompeu com as formas clássicas de sua organização.

No entanto, mesmo que as políticas educacionais para a inclusão de alunos com deficiência se autointitulem promotoras de nova cultura escolar, acabam reforçando práticas curriculares conduzidas por perspectivas simplificadoras do currículo, sobrepondo forma ao conteúdo.

As reflexões aqui apontadas, ainda que demarquem fragilidades e dilemas sobre o currículo e o processo de escolarização de alunos com deficiência no contexto da inclusão, sinalizam a necessidade de investimentos em pesquisas colaborativas que possam efetivamente se somar aos esforços dos professores para a qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. D. *Alunos com autismo na escola: um estudo de práticas de escolarização*. 2014. 145 f. Tese (Doutorado) - Programa em Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4840>>. Acesso em: 01 ago. 2016.
- BAPTISTA, C. Educação Especial e Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: Diretrizes e Tendências. In: BAPTISTA C. R. (Orgs) *Escarlarização de Deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar*. São Carlos: Marqueline & Manzini, 2015. p.75-87.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Programa de Implantação da Sala de Recurso Multifuncional. *Documento Orientador*. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. SECADI. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Programa de Sala de Recurso Multifuncional. *Documento Orientador*. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva*. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: educação Inclusiva*. Brasília: MEC, SEB, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Brasília: MEC, SEB, 2015. Caderno 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais da Educação Especial na Educação Básica.
- BUENO, J. G. S. A educação do deficiente auditivo no Brasil. In: BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Tendências e desafios da educação especial*. Brasília: SEESP, 1993. p. 35-49.
- CANÁRIO, R. *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Portugal: Porto Editora, 2005. (Coleção Ciências da Educação Século XXI).
- CARDOSO, C. R. *Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação no atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais*. 2013. 188f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Departamento de Educação, Campus Catalão, 2013.

- CASTILHO, T. B.; BEZERRA, G. F. Educação Especial e Inclusão Escolar Nos Cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 9, n. 19, p. 193-208, 2016. DOI: 10.20952/revtee.2016v19iss19
- CESAR, J. R. V. *Escola Inclusiva e Autismo: saberes e práticas educativas de docentes de uma escola municipal de Belém – PA*. 2013. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013. Disponível em: <http://paginas.uepa.br/mestradoeducacao/index.php?option=com_rokdownloads&view=file&Itemid=25&task=download&id=495>. Acesso em: 01 ago. 2016.
- COLL, C. *Psicologia e Currículo, uma aproximação psicológica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- FABRIS, T. H. F.; TRAVERSINI, C. S. *Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle?* In: TRAVERSINI, C. S. et al. (Org.).
- Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 33-53.
- FARIA FILHO, L. M. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HOSTINS, R. C. L.; JORDÃO, S. G. F. Inclusão Escolar e Práticas Curriculares: estratégias pedagógicas para elaboração conceitual do público alvo de educação especial. *Arquivos Analíticos e Políticas Educativas*, v. 23, n. 28, 2014, p. 1-23.
- MARCHESI, A. A Prática das Escolas Inclusivas. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Educação e Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Portugal: Porto Editora, 2001.
- MENDES, G. M. L. Nas Trilhas da Exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). *Deficiência e Escolarização: Novas perspectivas em Análise*. Araraquara: Junqueira&martins, 2008, p. 251-300.
- _____. As práticas curriculares nos cadernos escolares: registros de inclusão? In: PLETSCHE, M.D.; DAMASCENO, A. *Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Rio de Janeiro: EDUR, 2011. p. 137-148.
- MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; MILANESI, J. B. Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. *Revista Linhas*, v. 17, n. 35, p. 45-67, 2016.
- PLETSCHE, M. D.; GLAT, R. *A escolarização dos alunos com deficiência intelectual em diferentes contextos educacionais*. 34ª Reunião Anual da Anped. 2011. Disponível em: <www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao>. Acesso em: 11 dez. 2012.
- SACRISTÁN, J. G. O que são conteúdos de ensino. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p.150.
- VICENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, n. 33, 2001.
- ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução de: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.