



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TIARLES MIRLEI PIAIA

**ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL:
ANÁLISE DA PROPOSTA DE ESCOLARIZAÇÃO**

SÃO CARLOS-SP

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TIARLES MIRLEI PIAIA

**ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL:
ANÁLISE DA PROPOSTA DE ESCOLARIZAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando.

SÃO CARLOS-SP

2021

Piaia, Tiarles Mirlei

Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial:
análise da proposta de escolarização / TiarlesMirlei Piaia --
2021.

181f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São
Carlos, São Carlos

Orientador (a): Rosimeire Maria Orlando

Banca Examinadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira,
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Leonardo Santos Amâncio
Cabral, Sílvia Márcia Ferreira Meletti Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Deficiência Intelectual. 3. Escolarização. I.
Piaia, Tiarles Mirlei. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Tiarles Mirlei Piaia, realizada em 26/02/2021.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando (UFSCar)

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Prof. Dr. Leonardo Santos Amâncio Cabral (UFSCar)

Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)

Profa. Dra. Sílvia Márcia Ferreira Meletti (UEL)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo aos professores da educação básica, sobretudo àqueles que trabalham com os anos iniciais, que sem apoio ou incentivo do Estado, configurado nos gestores públicos municipais, ousam romper com o obscurantismo a eles impostos e buscam formação de excelência em Programas de Pós-Graduação como Mestrado e Doutorado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Pai Santíssimo, pela força e graça.

Aos amigos e familiares que estiveram comigo nessa caminhada tão árdua que é a produção de uma tese de doutorado; muitíssimo obrigada pelo apoio, incentivo e encorajamento.

Aos pesquisadores que a mim precederam na investigação sobre a escolarização de estudantes com deficiência intelectual e que trago nesta pesquisa. O acúmulo produzido enriquece a área do conhecimento e muito contribuiu para a formação de jovens pesquisadores. Num período de negacionismo a ciência e ode a ignorância, vossas pesquisas nos inspiram e encorajam a continuar.

Não poderia de deixar de agradecer ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial desta Universidade, que apesar das sucessivas tentativas de desmonte da educação pública, orquestrado pelo atual (des) governo que tende a desvalorizar a ciência, resiste e socializa o conhecimento científico na área da educação especial, referência em nosso país.

Às professoras, Dra. Rosemeire Maria Orlando e Dra. Katia Regina Moreno Caiado, minhas orientadoras, minha eterna gratidão. À Profa. Katia pelo meu ingresso no PPGEES, por acreditar na relevância do tema dessa pesquisa e por acreditar no meu potencial como pesquisadora. Profa. Meire, por aceitar a continuidade do trabalho de orientação, pelo acolhimento desde o meu ingresso no PPGEES. O afeto e atenção que teve para comigo jamais será esquecido.

Às professoras que generosamente compuseram a banca desse estudo: Profa. Dra. Silvia Marcia Ferreira Meletti que tenho estima de longa data, sua leitura crítica, compromisso ético e científico para com a área da educação especial, só me faz admirá-la e querê-la na análise de minhas produções. Muitíssimo obrigada! Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira, para mim, pesquisadora referência na área da deficiência intelectual e Teoria Histórico-Cultural, me sinto honrada e grata por vossa contribuição neste estudo. Profa. Dra. Cristina Broglia de Feitosa Lacerda, professora inspiradora, por meio de diálogos ministra aulas de excelência no PPGEES, nos faz pensar, nos tira da zona de conforto. Agradeço todo o apoio e carinho para comigo e com a pesquisa, sobretudo com a indicação do instrumento de análise dos dados proposto neste estudo. Profa. Dra. Eliana Marques Zanata e Profe Dr. Leonardo Santos Amâncio Cabral que gentilmente aceitaram o convite para compor a banca de qualificação e defesa e contribuir com essa pesquisa, muitíssimo obrigada também!

Aos colegas do PPGEEES pelos momentos partilhados e experiências compartilhadas. Leituras, diálogos, reflexões, sugestões, cafés, cervejas... e algumas angústias também. Certamente essa caminhada seria mais difícil se fosse feita só.

Aos colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação – Educação Especial da UFSCar pelos bons momentos partilhados e pelos estudos socializados. Agradecimento especial ao apoio nos momentos finais da produção desta pesquisa.

Ao Núcleo Regional de Educação e a Secretaria do Estado da Educação do Estado do Paraná pelo pronto atendimento às solicitações e informações fornecidas.

À direção da escola pesquisada, pela cedência do espaço para pesquisa, fornecimento de dados, bem como pela entrevista concedida. À coordenação pedagógica pela organização dos espaços para pesquisa e fornecimento de informações. E, às professoras, participantes desta pesquisa, pelo aceite da presença da pesquisadora no seu espaço de trabalho e confiança na socialização de suas experiências e conhecimentos.

E, por fim, ao CNPQ e a CAPES, pela concessão das bolsas no período em que estive cumprindo créditos e coletando os dados da pesquisa, sem o apoio financeiro não seria possível minha permanência e manutenção financeira em São Carlos-SP.

“Nada é impossível de mudar
desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
Não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural
nada deve parecer impossível de mudar.”
(Bertold Brecht)

PIAIA, Tiarles Mirlei. **Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial: análise da proposta de escolarização**. 2021. 181f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP,

RESUMO

A Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial que tem como lócus de proposição e efetivação o estado do Paraná é reconhecida documentalmente pela oferta de escolarização e certificação aos seus estudantes. Como proposição, tem o Ensino Fundamental- anos iniciais, organizado em um ciclo contínuo de 10 anos para o ensino de conteúdos que correspondem aos 1º e 2º anos. Este estudo buscou analisar o papel desempenhado pela Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial quanto à escolarização de alunos com deficiência intelectual, múltiplas deficiências transtornos globais do desenvolvimento. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo exploratória/descritiva. Como instrumentos para a coleta de dados utilizou-se análise documental e entrevistas. Documentos oficiais estaduais acerca da proposta de escolarização, bem como de documentos da escola pesquisada como o projeto político pedagógico, proposta pedagógica curricular, plano de trabalho docente e relatórios semestrais do desempenho dos estudantes foram objeto de análise. Investiu-se ainda no levantamento de dados quantitativos junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e Secretaria do Estado da Educação do Paraná afim de contextualizar o objeto de estudo. Na entrevista participaram duas professoras que lecionam nas turmas do ensino fundamental, anos iniciais e a diretora da escola pesquisada. A análise das entrevistas deu-se por Núcleos de Significação e teve na Teoria Histórico-Cultural referencial de análise. A partir da análise dos dados, constatou-se que a escola pesquisada se insere num estado fortemente marcado pela escolarização substitutiva ao ensino comum contabilizando aproximadamente $\frac{1}{4}$ das matrículas nas classes exclusivas do país. A escolarização se efetiva permeada pela concepção de pessoa com deficiência limitada as condições biológicas e baixa expectativa quanto a aprendizagem, tanto nos documentos norteadores quanto na fala das entrevistadas. A adequação ao ciclo de 10 anos para as turmas do ensino fundamental é compreendida nos dados levantados como positiva e relevante, porém identifica-se que o êxito está no ensino sistematizado dos conteúdos de leitura e escrita. A avaliação é relatada com diária, mas, o que prevalece no relatório semestral é o registro repetitivo de domínios e/ou dificuldades dos alunos por semestres e anos consecutivos. A partir da análise dos dados deste estudo infere-se que o papel desempenhado pela Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial quanto a escolarização de alunos com deficiência intelectual, múltiplas deficiências transtornos globais do desenvolvimento, nas turmas do ensino fundamental- anos iniciais, é de descaracterização da função social de escola e não garantia da escolarização aos níveis mais avançados como propõe efetivamente uma escola de educação básica comprometida com o acesso e posse da produção humana elaborada historicamente.

Palavras-chave: Educação Especial. Deficiência Intelectual. Educação Básica. Escolarização.

ABSTRACT

The special-needs program in basic education schools, as proposed and executed in the state of Paraná, is documented by the offer and certification of education to its students. The proposal includes the adjustment of the regular basic education-early years program, known as fundamental education-early years in Brazil, in the form of a 10-year continued cycle which corresponds to the syllabus of the first and second regular grades. This study aims to examine the role of the special-needs program in basic education schools with regards to the education of intellectually disabled students, as well as those with multiple disabilities and pervasive developmental disorders. This is an exploratory-descriptive research which employed document analyses and interviews as data-collection instruments. Among the objects of analyses were state official documents regarding the educational proposal, as well as the researched school's documents, such as its political pedagogical project, curricular pedagogical proposal, teacher work plans and bi-annual student progress reports. Moreover, quantitative data were gathered from the Anísio Teixeira National Educational Study and Research Institute and the Paraná State Department of Education to contextualize the study objectives. Two fundamental education-early years schoolteachers and the principal from the researched school participated in the interviews, which were analyzed using core meaning analysis, with the Historical-Culture Theory as reference. The analyzed data ascertained that the researched school is inserted in a state deeply characterized by the substitution of mainstream school systems for alternative education, which account for approximately a quarter of enrollments in the country's exclusive classes. Both the guiding documents and the speech of the interviewees characterize this education as conducted through the realization of the person's disability, limited to their biological condition, and low expectations about learning. The adjustment of basic education to a 10-year cycle is perceived as positive and relevant in the collected data, however, its success is attributed to the systematized teaching of reading and writing content. The reported assessments occur daily, but what prevails in the bi-annual reports are the recurrent records of a student's aptitudes and/or difficulties over consecutive semesters and years. Data analyses from this study suggest that the special needs program in basic education, with regards to the teaching of intellectually disabled students, as well as of those with multiple disabilities and pervasive developmental disorders, plays a role in the mischaracterization of the social function of schools and does not guarantee an education into more advanced levels as proposed effectively by a basic education school committed to the access and ownership of historically constructed human production.

Keywords: Special Education. Intellectual disability. Basic Education. Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ensino Fundamental na Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial.....	101
--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Núcleos de Significação. Instrumentos: entrevistas e relatórios.....	38
Quadro 2 - Palavras-chave consultadas nas plataformas digitais BDTD e SCIELO.	39
Quadro 3 - A proposta pedagógica entre os anos de 2012 a 2014.	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultado da pesquisa no banco da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) realizado entre os dias 18/05/2019 a 13/06/2019.....	40
Tabela 2 - Resultado da pesquisa na base de dados da Biblioteca Eletrônica SciELO realizado entre os dias 18/05/2019 a 13/06/2019.....	41
Tabela 3 - Categorias de análise dos trabalhos localizados na Revisão Sistemática.....	42
Tabela 4 - Matrículas de alunos da educação especial – classes comuns, classes exclusivas. Brasil, Paraná e Município pesquisado.....	86
Tabela 5 - Matrículas da educação especial em classes comuns e classes exclusivas na Educação Infantil.....	87
Tabela 6 - Matrículas da educação especial em classes comuns e classes exclusivas no Ensino Fundamental.....	89
Tabela 7 - Matrículas da educação especial em classes comuns e classes exclusivas na Educação de Jovens e Adultos.....	90
Tabela 8 - Matrículas na educação infantil em classes exclusivas do município pesquisado ..	92
Tabela 9 - Matrículas no ensino fundamental em classes exclusivas do município pesquisado ..	92
Tabela 10 - Matrículas no Ensino Fundamental por etapas em classes exclusivas do município ..	93
Tabela 11 - Matrículas na Educação de Jovens e Adultos em classes exclusivas do município pesquisado ..	94
Tabela 12 - Matrículas por localização e dependência administrativa em classes comuns de alunos da educação especial ..	94
Tabela 13 - Matrículas por localização e dependência administrativa em classes exclusivas de alunos da educação especial ..	95
Tabela 14 - Matrículas por tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em classes comuns ..	96
Tabela 15 - Matrículas por tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em classes exclusivas ..	97
Tabela 16 - Matrículas por faixa etária em classes comuns de alunos da educação especial..	98
Tabela 17 - Matrículas por faixa etária em classes exclusivas de alunos da educação especial ..	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AH/SD – Altas Habilidades/ Superdotação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APAE – Associação De Pais e Amigos dos Excepcionais

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

B. VISÃO – Baixa visão

CEB – Conselho de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEIF- Câmara da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

CEMEP - Câmara do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

CEP- Comitê de Ética em Pesquisa

CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

CORDE - Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

DEEIN – Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional

DEF. A. – Deficiência auditiva

DEF. FÍSICA – Deficiência física

DI – Deficiência Intelectual

DEF. MULT. – Deficiência múltipla

ED- Educação

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

E-SIC - Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão

ESP. – Especial

EST. - Estadual

FEBIEX - Federação Estadual de Instituições de Reabilitação do Estado do Paraná

FED. - Federal

FEDAPAES - Federação da APAES do Estado do Paraná

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FENAPAES – Federação das APAES

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos

FPS – Funções Psicológicas Superiores

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia Estatística

IBICIT - Instituto Brasileiro de Informação Científica e Tecnológica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)

LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

MOD - Modalidade

MUN. - Municipal

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPC – Proposta Pedagógica Curricular

PPGEES – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRIV. - Privada

PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas

PTD – Plano de Trabalho Docente

SEED – Secretaria do Estado da Educação

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

S. ASP. – Síndrome de Asperger

SP – São Paulo

S. RETT – Síndrome de Rett

SUED – Superintendência da Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

T.D.I – Transtorno Desintegrativo da Infância

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

VOE - Veja-Ouçá-Espere

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	19
1 INTRODUÇÃO	22
1.1 OBJETIVO GERAL	24
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	24
2 MÉTODO	27
2.1 CONTEXTO DA PESQUISA	29
2.2 ASPECTOS ÉTICOS	29
2.3 PERCURSO PARA A COLETA DE DADOS	29
2.4 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	32
2.4.1 <i>Entrevista</i>	32
2.4.2 <i>Análise Documental</i>	33
2.4.3 <i>Análise do indicador educacional – Censo Escolar</i>	34
2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DA DADOS	35
3 REVISÃO DA LITERATURA	39
3.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	42
3.2 PROGRAMAS DE ENSINO	43
3.3 PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	46
3.4 CONCEPÇÃO DE EDUCADORES	48
3.5 LOCAL PARA ESCOLARIZAÇÃO	51
3.6 POLÍTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO/DADOS CENSITÁRIOS	52
4 REFERENCIAL TEÓRICO	58
4.1 A EDUCAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA: ALGUMAS CONCEPÇÕES	58
4.2 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA	61
4.3 O PÚBLICO E O PRIVADO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL	67
4.4 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A ESCOLA AUXILIAR EM VIGOTSKI	72
4.5 AVALIAÇÃO ESCOLAR	81
5 O CONTEXTO DA ANÁLISE	85
5.1 A PROPOSTA DE ESCOLARIZAÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL	99
5.2 A PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR DA ESCOLA PESQUISADA	104
5.3 O PLANO DE TRABALHO DOCENTE DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA PESQUISADA	106
6 ANÁLISE DOS DADOS: ENTREVISTAS E RELATÓRIOS SEMESTRAIS	108
6.1 OS SUJEITOS ENTREVISTADOS	108
6.2 NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DAS ENTREVISTAS	111
6.2.1 <i>O Modelo Médico e Psicopedagógico na Concepção de Pessoa com Deficiência e a Expectativa quanto a Aprendizagem: uma Relação Entrelaçada</i>	112
6.2.2 <i>A Centralidade do Trabalho com Conteúdos</i>	115
6.2.3 <i>Avaliação da Aprendizagem</i>	120
6.2.4 <i>Temporalidade como Condição para a Aprendizagem (e para o ensino)</i>	122

6.3 RELATÓRIOS SEMESTRAIS.....	125
6.4 NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DOS RELATÓRIOS SEMESTRAIS	126
6.4.1 <i>Temporalidade e repetição de conteúdo: condicionante (ou não) para a aprendizagem da leitura</i>	126
6.4.2 <i>Avaliação da Escrita: Entre Limites e Possibilidades</i>	129
6.5 RELAÇÃO INTERNÚCLEOS	131
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICE A	146
APÊNDICE B.....	149
APÊNDICE C	150
APÊNDICE D	152
APÊNDICE E.....	154
APÊNDICE F.....	157
APÊNDICE G	159
APÊNDICE H.....	165
APÊNDICE I.....	168
ANEXO A.....	171
ANEXO B.....	179

APRESENTAÇÃO

Mas a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade é o conjunto das relações sociais (MARX; ENGELS, 1987, p. 13).

O estudo que aqui apresento não é fruto de uma construção individual, mas sim coletiva, que se deu a partir das indagações na prática profissional como professora da educação básica, anos iniciais. O trabalho com a educação especial fundamentou-se na dissertação do mestrado apresentada e defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná -UNIOESTE, e, agora, toma novas reflexões nesta pesquisa que apresento no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, a fim de constituir requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Especial.

Minha trajetória escolar deu-se, majoritariamente, em escola pública. O ensino fundamental - anos iniciais – cursei em uma escola rural, multisseriada, situada na zona rural do município que residia com meus avós (nono e nona), tios e tias. Na escola da cidade, desse município do interior do Paraná, conclui os anos finais do ensino fundamental e ingressei no ensino médio no curso denominado magistério, curso esse que me habilitou a trabalhar com os anos iniciais do ensino fundamental. O ensino superior cursei em instituição privada devido à dificuldade de aprovação em vestibulares em instituições pública. Entre as décadas de 1990 e 2000 não havia em nosso país políticas públicas para o acesso ao ensino superior como felizmente (ainda) temos. Cursei licenciatura em Educação Física e Pedagogia. O conhecimento socializado nas licenciaturas cursadas contribuiu para a decisão de permanecer trabalhando no magistério e a busca por cursos de pós-graduação (Lato Sensu) na educação especial e psicopedagogia. Porém, foi na pós-graduação (Stricto Sensu) onde cursei Mestrado em Educação e, agora, o Doutorado em Educação Especial que ampliou minha visão de mundo, sociedade e educação que sonho e almejo colaborar para a construção.

Sou professora da educação básica, anos iniciais, há 22 anos. Nesse período, transitei entre a escola de educação especial, classe especial na escola regular, atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncional, coordenação pedagógica em escola de educação básica, anos iniciais, coordenação pedagógica na educação de jovens e adultos e coordenação pedagógica da educação especial na Secretaria Municipal de Educação, sempre trabalhando com crianças, adolescentes, jovens e adultos estudantes da educação especial. A busca por formação abriu-me a possibilidade de ministrar aulas em cursos de graduação, pós-

graduação (Lato Sensu) na área da educação especial, bem como ser aprovada no concurso público para professor de educação especial no Instituto Federal do Paraná, o qual assumi em janeiro de 2020.

A minha relação com a educação especial sempre foi muito próxima, seja no vínculo familiar, por meio dos diálogos com minha mãe Loerita, também professora atuante na educação especial, seja na relação profissional. Esse desejo de buscar compreender essa modalidade de ensino e o campo do conhecimento fez com que, no ano de 2014, ingressasse no Mestrado em Educação e desenvolvesse uma pesquisa relacionada ao meu objeto de trabalho e interesse, ou seja, a educação especial.

Sob orientação da profa. Dra. Elisabeth Rossetto pesquisei a implementação da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial no contexto da política de educação especial do estado do Paraná. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental, identificamos que a implementação da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, no estado do Paraná, deu-se no ano de 2011, mediante divergências à orientação de matrícula dos alunos público-alvo da educação especial, ou seja, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação no ensino regular mediante os documentos Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008a) e Decreto nº 6.571/08 (BRASIL, 2008b), assim como o financiamento às escolas, a partir dos recursos do FUNDEB, estar atrelado a essa mesma condição. Deu-se, então, a criação da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial por meio de documentos oficiais estaduais que garantiu a essa a integração ao Sistema Estadual de Ensino ofertando escolarização e garantindo certificação aos alunos.

Porém, no contexto da prática, tal proposição não se efetivou tão bem como no contexto da legislação, pois, passados três anos após implementação, a proposta necessitou de readequação pela constatação de que os alunos não conseguiam dominar os conteúdos curriculares previstos para a turma a qual estavam matriculados, o que anunciaria, ao final de 2014, grande percentual de reprovação (PARANÁ, 2014). Deu-se, assim, no ano de 2014, a organização administrativa e pedagógica das escolas, cuja característica principal foi a adequação no tempo de permanência do aluno no ensino fundamental – anos iniciais, em um ciclo de dez anos.

Diante do exposto, propusemo-nos, neste curso de doutorado, dar sequência às investigações iniciadas no mestrado. Analisar o papel desempenhado pela Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial quanto à escolarização de alunos com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento é o nosso objetivo

central. Trata-se de uma proposição de um ente federado que se distingue dos demais estados, pois assume em sua política pública a escolarização de uma parcela de alunos com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento em escolas substitutivas ao ensino comum, estas, em sua maioria, de natureza privada e filantrópica, indo na contramão de uma política nacional, de acordos e tratados internacionais que orientam a escolarização em escolas regulares. Ademais, analisar propostas de escolarização a estudantes em escolas substitutivas ao ensino comum - que historicamente caracterizam-se por ofertar um serviço mais de assistência e reabilitação, do que necessariamente a garantia da apropriação do conhecimento científico a seu alunado - toma relevância social, científica e política.

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar brasileira desenvolve-se, predominantemente, “por meio do ensino, em instituições próprias” (BRASIL, 1996, s/p). No que diz respeito aos níveis escolares, é composta pela educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) e educação superior. Em se tratando da educação básica, o mesmo documento assegura que tem como finalidades “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, s/p).

Este estudo teve como foco a proposta de escolarização na Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, cujo lócus de proposição e efetivação é o estado do Paraná. Discorrerá acerca de uma proposta de escola de educação básica, porém, na modalidade educação especial.

Entende-se por Educação Especial uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, 2013). Compreendida como modalidade, perpassa diferentes níveis, etapas e outras modalidades e está articulada aos princípios, finalidades e diretrizes da educação escolar.

Implementada no ano de 2011, a Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial é resultado de um trabalho empreendido entre a Federação das APAES do Estado do Paraná, em parceria com a Secretaria do Estado da Educação – SEED, por meio do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional – DEEIN¹ e com aprovação do Conselho Estadual de Educação-CEE (PIAIA, 2016). Assim é definida:

A Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial destina-se a escolarização dos educandos com Deficiência Intelectual e Múltipla, de Transtornos Globais do Desenvolvimento, cujas necessidades educacionais demandam atenção individualizada nas atividades escolares, autonomia e socialização, recursos, apoios intensos e contínuos, bem como metodologias e adaptações significativas que a escola comum não consiga prover (PARANÁ, 2014, p. 5).

A autora discute que a condicionalidade da matrícula no ensino regular após a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI e a inviabilidade financeira de manutenção da educação especial como serviço

¹ Atualmente, é denominado Departamento de Educação Especial-DEE.

substitutivo ao ensino comum, por meio do Decreto nº 6.571/08, levou a Secretaria do Estado da Educação – SEED e o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional – DEEIN, por meio do Ofício nº 4832/2009-GS/SEED, de 01 de novembro de 2009, a encaminhar ao Conselho Estadual de Educação - CEE, por solicitação da Federação das APAEs do Estado do Paraná, a proposta de alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, o qual resultou no Parecer CEE/CEB nº 108/10 (PARANÁ, 2010) e na Resolução nº 3600/2011–GS/SEED (PARANÁ, 2011a).

A Resolução nº 3600/2011a – GS/SEED autorizou a alteração na denominação das Escolas Especiais de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na Modalidade de Educação Especial, com oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais, Educação de Jovens e Adultos- Fase I, e Educação Profissional\ Formação Inicial, a partir do início do ano letivo de 2011, bem como a “participação das instituições em todos os programas² e políticas públicas da área de educação” (PARANÁ, 2011a, p. 1).

Piaia (2016) apresenta ainda que, em 2011, a Secretaria de Estado da Educação e a Superintendência da Educação, por meio da Instrução nº 012/2011 (PARANÁ, 2011b), estabeleceram que, a partir do ato oficial de credenciamento e da autorização de funcionamento, as Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial passam a integrar o Sistema Estadual de Ensino oferecendo a escolarização e garantindo certificação aos seus alunos.

A oferta da escolarização foi nosso objeto de estudo e para tal elegemos o Ensino Fundamental - anos iniciais como foco de análise. A opção pelos alunos matriculados na 3ª etapa do 2º ciclo deu-se em virtude de que no ano em que houve a coleta dos dados deste estudo, ou seja, 2018, a 3ª etapa do 2º ciclo era a etapa mais avançada do ensino fundamental - anos iniciais (desde a implantação da proposta de escolarização iniciada no ano de 2012) na instituição pesquisada.

Corroboraram ainda para a decisão da etapa a ser pesquisada os dados levantados no estudo de Oliveira (2015b), o qual constatou que 36,41% dos alunos matriculados em

² Organização, estrutura e legislação escolar; participação dos profissionais da educação em cursos de formação pedagógica com certificação ofertada ou reconhecida pela SEED; avanços de carreira aos profissionais do quadro estadual; atividades complementares curriculares em contra turno; transporte escolar; merenda escolar; participação no programa de implantação e de ampliação da Rede de Bibliotecas Escolares; recebimento de livros didáticos disponibilizados pelo Programa Nacional do livro Didático – PNLD, do Ministério da Educação e Cultura - MEC; mobiliários e equipamentos; suprimento das despesas de água, luz, gás, telefone e serviços de internet; participação no Programa Patrulha Escolar e no PROERD; implantação da Educação em Tempo Integral e convênio de cooperação técnica e financeira conforme critérios estabelecidos na Resolução que normatiza o referido convênio com a SEED.

instituições especiais no estado do Paraná, no de 2013, encontram-se na faixa etária de 6 a 14 anos, ou seja, 14.796 alunos em idade escolar obrigatória estão exclusivamente em espaços substitutivos do ensino regular.

Dos 4.317 alunos matriculados na primeira série do ensino de 8 anos, apenas 106 (2,6%) possuem 07 anos, ou seja, estão na série adequada para com dois anos ou mais de defasagem, chegando a mais de dez anos para 257 alunos. Dos 10.163 alunos matriculados na segunda série do ensino de 9 anos (25% do total), apenas (2,7%) na série adequada para sua idade; 9,3% encontram-se com um ano de defasagem; 88% encontram-se com dois anos ou mais de defasagem, chegando a mais de 10 anos para 749 alunos (OLIVEIRA, 2015b, p. 75).

Diante do exposto, e compromissados com o referencial teórico assumido neste estudo, ou seja, a Teoria Histórico-Cultural, que compreende a natureza social do desenvolvimento humano e o papel fundamental da educação escolar no que diz respeito ao acesso e posse da produção humana elaborada historicamente, decorrente do processo de socialização, cabe-nos questionar: a Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, como espaço institucional privilegiado para socialização do conhecimento científico (intencional, planejado e sistemático) está cumprindo a função social de escola?

A fim de buscar ou aproximar respostas a tal indagação, este estudo teve como objetivos, que organizamos aqui entre gerais e específicos.

1.1 OBJETIVO GERAL

Analisar o papel desempenhado pela Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial quanto à escolarização de alunos com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Contextualizar as matrículas de alunos da educação especial em classes comuns e classes exclusivas no âmbito nacional, estadual e do município pesquisado.
- Compreender os sentidos e significados atribuídos à escolarização de estudantes que frequentam o Ensino Fundamental – anos iniciais em uma Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial.

- Analisar a escolarização de estudantes matriculados na 3ª etapa do 2º ciclo do Ensino Fundamental – anos iniciais de uma Escola de Educação Básica Modalidade Educação Especial quanto à apropriação da leitura e escrita.

No capítulo 2, apresentou-se o método do estudo, o qual tem na Teoria Histórico-Cultural referencial base para análise. O contexto da pesquisa, aspectos éticos, o percurso para coleta de dados, bem como os instrumentos utilizados e a forma de análise dos dados foram apresentados nesta unidade. Optou-se por apresentar o método no início do estudo a fim de situar o leitor sobre a perspectiva a qual essa pesquisa se debruçou.

No capítulo 3, discorreu-se sobre a revisão da literatura, que teve como objetivo buscar na literatura científica produções acerca da escolarização em escolas de educação especial. Para tal, utilizou-se da Revisão Sistemática da Literatura com base nos estudos de Costa e Zoltowski (2014), que a compreendem como capaz de maximizar uma busca, encontrando um maior número possível de resultados de uma maneira organizada. Por meio das plataformas digitais da Biblioteca Eletrônica SCIELO e no banco da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD do Instituto Brasileiro de Informação Científica e Tecnológica – IBICT, foram localizados 14 estudos cujos resultados foram apresentados pelas seguintes categorias de análise: práticas pedagógicas, programas de ensino, proposta de formação de professores, concepção de educadores, local para escolarização, políticas de educação especial/dados censitários.

O referencial teórico foi apresentado no capítulo 4. Organizado em subcapítulos debruçou-se acerca das seguintes temáticas: a educação da pessoas com deficiência em nosso país, tomando como base o estudo de Jannuzzi (2004); a função social da escola a partir das reflexões de Saviani (2003), acrescida da análise de Mészáros (2008) sobre a educação na sociedade capitalista; Relação público e privado na educação (especial) brasileira utilizando-se das publicações de Peroni (2012, 2013), complementadas pelas análises de Laplane, Caiado e Kassir (2016) e Borowski (2013). Para a discussão da avaliação escolar, utilizou-se dos trabalhos de A. Oliveira (2011, 2012, 2018), com considerações de Valentim e A. Oliveira (2013); A. Oliveira, Valentim e Silva (2013); V. Oliveira (2015b); M. Oliveira, Pletsch e A. Oliveira (2016), seguida das reflexões de Freitas et al. (2014) acerca da avaliação educacional numa perspectiva do contexto da sala de aula: avaliação do professor, avaliação institucional e avaliação das redes de ensino. E, por fim, são sintetizadas as considerações de Vigotski acerca da Deficiência Intelectual e a escola auxiliar, tendo como referência textos condensados no quinto volume das Obras Escogidas intitulado Fundamentos da Defectologia (1997) na versão

espanhola, e na tradução do russo para a língua portuguesa do texto intitulado: acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada, Vigotski (2018), acrescida da pesquisa de Barroco (2012).

No capítulo 5, buscou-se contextualizar a pesquisa. Apresentou-se dados acerca das matrículas de alunos da educação especial em classes comuns e classes exclusivas no âmbito nacional, estadual e do município pesquisado por etapas, localização e dependência administrativa, faixa etária e tipo de deficiência com base na Sinopse Estatística da Educação Básica 2018. Informações sobre a escola pesquisada por meio do Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão e-SIC e informações acerca do contexto das Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial fornecidos pela Secretaria do Estado da Educação – SEED Paraná também foram objeto de análise neste capítulo.

Os dados da pesquisa foram apresentados no capítulo 6, que tiveram, na Teoria Histórico-Cultural, o referencial teórico base para a análise, acrescidos das contribuições dos autores já nominados no capítulo 4 deste texto de introdução. Como instrumento para análise dos dados, optou-se pela técnica dos Núcleos de Significação, proposta por Aguiar e Ozella (2013, 2006), que tem na Teoria Histórico-Cultural arcabouço teórico. Por meio da análise das entrevistas, emergiram quatro Núcleos de Significação a saber: 1. O Modelo Médico e Psicopedagógico na concepção de pessoa com deficiência e a expectativa do professor quanto à aprendizagem: uma relação entrelaçada; 2. A centralidade do trabalho com conteúdo; 3. Avaliação da aprendizagem; 4. Temporalidade como condição para a aprendizagem (e para o ensino). Já na análise dos relatórios, resultou em dois Núcleos de Significação: 1. Temporalidade e repetição de conteúdo: condicionante (ou não) para a aprendizagem da leitura; 2. Avaliação da escrita: entre limites e possibilidades. Após análise de cada instrumento, buscou-se estabelecer convergências e/ou divergências entre as falas dos sujeitos, tanto verbais, para o caso das entrevistas, quanto escritas, para o registro dos relatórios numa relação intra e internúcleos.

E, por fim, foram apresentadas as considerações finais, referências bibliográficas, apêndice e anexos.

2 MÉTODO

Toda a ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente (MARX, 1934, p. 939 apud PAULO NETTO, 2011, p. 22).

Esta pesquisa teve como referencial para análise e discussão os estudos de Vigotski³ acerca da educação especial, que se encontram na coletânea Fundamentos da Defectologia⁴ - Tomo V (1997). Trata-se, portanto, de um trabalho que terá na Teoria Histórico-Cultural o arcabouço teórico fundamentado nos preceitos marxistas.

Pesquisas com arcabouço marxista buscam “descobrir a essência de determinada área de fenômenos, as leis que regulam as suas mudanças, suas características qualitativas e quantitativas, além de suas causas” (COLE; SCRIBNER, 2007, p. XXVII). E, para tal, utilizam-se categorias e conceitos que lhes são específicos. Nessa busca, o pesquisador não tem papel passivo; assume papel de sujeito essencialmente ativo,

[...] precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação (PAULO NETTO, 2011, p. 25).

A relação sujeito e objeto é uma relação de movimento, sendo a aparência o ponto de partida da pesquisa. Paulo Netto (2011) assevera, tomando como base os escritos de Marx, que o movimento intelectual do pesquisador parte da aparência para chegar à essência. Nesse trabalho intelectual, a teoria toma relevância, uma vez que tira da realidade o movimento efetivo dela.

Marx distingue claramente o que é da ordem da realidade, do objeto, do que é da ordem do pensamento (o conhecimento operado pelo sujeito): começa-se “pelo real e pelo concreto”, que aparecem como dados; pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples. Esse foi o caminho, ou se quiser, o método. (PAULO NETTO, 2011, p. 42).

³ Na bibliografia existente, encontramos o nome Vigotski de diferentes maneiras: Vigotski, Vygotski, Vygotsky, Vygotskii, Vygotskji. No decorrer deste trabalho empregaremos Vigotski com dois is, preservando, nas indicações bibliográficas, a grafia adotada em cada uma.

⁴ Tradução parcial do Tomo V - Fundamentos de Defectología. VIGOTSKY, L. S. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo Education, 1997.

Cole e Scribner (2007) destacam que a teoria marxista da sociedade, conhecida como Materialismo Histórico, teve um papel fundamental no pensamento de Vigotski. “De acordo com Marx, mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na "natureza humana" (consciência e comportamento)” (p. XXV). Nessa relação, “não só todo fenômeno tem sua história, como essa história é caracterizada por mudanças qualitativas (mudança na forma, estrutura e características básicas) e quantitativas” (COLE; SCRIBNER, 2007, p. XXV). Para os autores, Vigotski aplicou essa linha de raciocínio para explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em processos psicológicos superiores ou complexos⁵.

Na busca por uma nova psicologia para sua época, àquela que resgatasse a historicidade do desenvolvimento humano (em oposição as teorias naturalistas, biologizantes...), Vigotsky (2007) discute três traços fundamentais no método de investigação que o diferencia dos demais: 1. “analisar processos, e não objetos” (VIGOTSKI, 2007, p. 63); 2. “Explicação versus descrição” (VIGOTSKI, 2007, p. 64) e 3. “O problema do comportamento fossilizado” (VIGOTSKI, 2007, p. 67).

A cerca dos três traços fundamentais no método, o primeiro refere-se à importância de analisar os processos e não os resultados de um dado fenômeno, refere-se à exposição dos principais aspectos que constituem a história dos processos envolvidos na investigação. O segundo princípio foca na explicação e não apenas na descrição, discutindo a aparência do fenômeno à sua essência; e o terceiro princípio diz respeito ao problema do comportamento fossilizado, já que ao longo da história, alguns comportamentos vão se tornando mecânicos e automatizados, razão pela qual são também naturalizados.

Neste capítulo, foram apresentados os percursos metodológicos traçados neste estudo partindo do pressuposto de que a metodologia de um estudo científico tem por objetivo estudar ou explorar determinados fatos ou fenômenos, com a finalidade de esclarecer um problema ou trazer uma contribuição nova ao conhecimento científico existente (FLICK, 2004).

Esta pesquisa trata de um estudo descritivo/exploratório, sendo que foram adotados procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa. Delimitou-se a pesquisa como descritiva/exploratória, pois busca descrever as características de um objeto de estudo pouco explorado, ou seja, a proposta de escolarização a educandos com deficiência intelectual,

⁵ Vigotski (2001) toma como foco central de sua pesquisa o estudo da constituição e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores tais como a memória, o pensamento, a abstração, a linguagem a generalização entre outras em decorrência das fragilidades das pesquisas de sua época que se concentravam-se na compreensão das funções psicológicas elementares.

múltiplas deficiências e transtornos globais na Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial.

2.1 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, localizada no estado do Paraná, escola esta que se adequou às exigências de escolarização e certificação dos educandos conforme preconiza a Resolução nº 3600/2011 - GS/SEED. Participaram do estudo duas professoras que lecionam nas turmas do ensino fundamental – anos iniciais e a diretora da instituição escolar.

2.2 ASPECTOS ÉTICOS

O estudo em questão, por envolver seres humanos, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da Universidade Federal de São Carlos - Campus São Carlos/SP, e aprovado conforme Parecer nº 2. 705. 643.

O respeito aos sujeitos desta pesquisa foi materializado no processo de obtenção do consentimento. Neste contexto, a diretora e as professoras do ensino fundamental – anos iniciais da escola investigada tiveram a garantia de receber respostas a qualquer pergunta sobre qualquer dúvida acerca dos procedimentos da pesquisa. A identificação da Instituição foi mantida em sigilo e as identidades dos participantes da pesquisa foram preservadas ao serem identificadas por nomes fictícios.

2.3 PERCURSO PARA A COLETA DE DADOS

Inicialmente, buscou-se na pesquisa de Piaia (2016) o levantamento realizado junto ao DEEIN PR, no ano de 2015, quanto às Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial com autorização de funcionamento e que se adequaram às exigências de escolarização e certificação dos educandos, conforme preconiza a Resolução nº 3600/2011 - GS/SEED. Posterior a isso, contatou-se o Núcleo Regional de Educação, no qual a instituição pesquisada pertence, solicitou-se autorização, e em seguida, direcionou-se à escola. Nela, foi explicado como se daria a pesquisa e, em seguida, solicitou-se a carta de autorização, que foi assinada pela direção da escola.

Após aprovação da pesquisa por meio do Comitê de Ética e com a autorização da direção e assinatura da carta de autorização, contactou-se a coordenadora pedagógica responsável pelo ensino fundamental – anos iniciais e os professores que ministravam aulas nas respectivas turmas para, assim, solicitar as suas participações na pesquisa. Aos participantes explicou-se os objetivos da pesquisa, a forma de participação, os riscos decorrentes da participação, bem como o compromisso da pesquisadora em manter sigilo dos dados coletados, observando sempre as questões éticas relacionadas a pesquisa com seres humanos. Após, disponibilizou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A) e solicitou-se a assinatura.

Quanto aos dados quantitativos, apresentados no capítulo 5 desta pesquisa, foram coletados na Sinopse Estatística da Educação Básica 2018, fornecidos pelo Censo Escolar⁶. A Sinopse Estatística da Educação Básica é publicada anualmente e traz uma síntese dos principais dados coletados no Censo Escolar organizados em tabelas, em sua maioria bidimensionais, por etapas e modalidade de ensino contemplando dados acerca da distribuição de matrículas, docentes, escolas e turmas por regiões geográficas, unidades da federação e municípios. São apresentados em duas versões, um arquivo formato *Excel* e também no formato aberto de planilha eletrônica (.ODS) que pode ser lido em softwares de diversos pacotes, inclusive livres, como o Libre Office.

Os dados da Sinopse Estatística da Educação Básica 2018 foram selecionados por se tratar do ano em que os demais dados foram coletados na escola pesquisada e foram extraídos mediante os seguintes passos:

- 1- Acesso ao site do INEP por meio do <http://portal.inep.gov.br/>.
- 2- Busca por Sinopse Estatística da Educação Básica, disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: jun. 2019.
- 3- Seleção da Sinopse Estatística da Educação Básica 2018, seguida de download.
- 4- Após download, abriu-se a planilha matrículas, seguindo matrículas na educação especial, classes comuns e classes exclusivas no Brasil, Paraná e município pesquisado. Os dados foram lidos, extraídos e digitados pela pesquisadora em arquivos próprios no word.

⁶ Realizado anualmente, em regime de colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação e participação de todas as escolas públicas e privadas do país o Censo da Educação tem como finalidade a compreensão da situação educacional do país e com isso acompanhar a efetividade das políticas públicas.

- 5- Na sequência, matrículas na Educação especial – classes exclusivas por etapa de ensino (Brasil, Paraná e município pesquisado): educação infantil, ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos.
- 6- Na continuidade, matrículas por localização e dependência administrativa, faixa etária classes exclusivas no Brasil, Paraná e município pesquisado. A seguir, os dados foram lidos, extraídos e salvos em arquivos próprios no word.
- 7- Para finalizar, buscou-se a planilha matrículas por tipo de deficiência, Transtornos globais do Desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em classes exclusivas no Brasil, Paraná e município pesquisado. Os dados foram lidos, extraídos e salvos em arquivos próprios no word.

Por meio do Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão e-SIC⁷, buscou-se junto a área técnica da diretoria de estatísticas educacionais do Ministério da Educação – MEC, disponível em <https://esic.cgu.gov.br/sistema/site/index.aspx>, dados acerca do quantitativo de matrículas por etapas nas três escolas exclusivas do município pesquisado (escolas estas contempladas nos dados da Sinopse) uma vez que as informações fornecidas pela Sinopse Estatística da Educação Básica 2018 não identificavam as instituições. A busca deu-se mediante pedido realizado no próprio sistema online após cadastro da pesquisadora no sistema eletrônico, registro do pedido (cadastrado como processo nº 23480.016821/2019-26) e o retorno com as informações solicitadas fornecidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná – SEED PR, solicitou-se informações complementares sobre as Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial do Estado do Paraná que ofertam escolarização a alunos com Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla, Transtornos Globais do Desenvolvimento, correspondentes ao censo escolar do ano de 2018: quantitativo de escolas, matrículas por etapa, área, identificação das escolas por dependência administrativa; mantenedora; convênio ou não com a Secretaria do Estado da Educação-SEED PR e regulamentação junto a SEED ou não. Bem como dados referentes à escola pesquisada acerca de quantitativo de matrículas por etapa, sendo que para o ensino fundamental, identificação da matrícula de cada aluno em cada ciclo e sua etapa correspondente e a data de nascimento.

⁷O Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão - e-SIC permite que qualquer pessoa, física ou jurídica, encaminhe pedidos de acesso à informação, acompanhe o prazo e receba a resposta da solicitação realizada para órgãos e entidades do Executivo Federal.

A busca pelos dados na SEED PR deu-se por meio de e-mail endereçado ao Núcleo Regional de Educação por meio de ofício formalizado (APÊNDICE B) e roteiro de questões (APÊNDICE C), em que a escola pesquisada está vinculada que intermediou junto a SEED PR a solicitação das informações. Um processo foi gerado via sistema de informações online e pode ser acompanhado pela solicitante até o recebimento das informações via e-mail no dia 27 de novembro de 2019 (ANEXO A).

2.4 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Nesta pesquisa recorreu-se à entrevista semiestruturada, análise documental e análise do indicador educacional – Censo Escolar como instrumentos para a coleta de dados.

2.4.1 Entrevista

Para Lüdke e André (1986), a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, porém, possui sobre outras técnicas, a vantagem de permitir a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

Como se realiza cada vez mais de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Para este estudo elegeu-se a entrevista semiestruturada que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça adaptações necessárias (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Ela foi conduzida pela pesquisadora seguindo um roteiro pré-estabelecido (APÊNDICE D, E e F), tendo como instrumento de registro um áudio gravador e realizada com cinco professoras das turmas do Ensino Fundamental – anos iniciais, a coordenadora pedagógica e diretora da escola pesquisada. As entrevistas foram realizadas na própria escola, nos dias 17 e 18 de dezembro de 2018, com os professores e coordenadora pedagógica e, no dia 05 de maio de 2019⁸, com a diretora.

⁸ A entrevista com a direção da instituição deu-se em maio de 2019 em virtude de encontrar-se com problemas de saúde no período em que foram realizadas as entrevistas com os professores e coordenadora pedagógica.

Após a entrevista, fez-se a transcrição na íntegra do conteúdo do gravador de áudio e armazenado no computador. Após o registro de todas as entrevistas, o conteúdo individual foi enviado às entrevistadas a fim do consentimento. De um quantitativo de sete entrevistas, apenas três retornaram (via e-mail) favoráveis ao uso do conteúdo de suas entrevistas, sendo uma diretora e duas professoras. Diante do exposto analisou-se as três entrevistas autorizadas.

2.4.2 Análise Documental

Lüdke e André (1986) discutem que a análise documental pode se constituir uma técnica valiosa de abordagem de dados, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Neste estudo, analisou-se os seguintes documentos da instituição escolar pesquisada: Projeto Político Pedagógico; Proposta Pedagógica Curricular, Plano de Trabalho Docente dos professores que trabalham com as turmas do ensino fundamental – anos iniciais de uma Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial. No que diz respeito especificamente a documentos do aluno, tivemos acesso aos relatórios semestrais de 16 alunos que no ano de 2018 encontravam-se matriculados na 3ª etapa do 2º ciclo do ensino fundamental. A busca deu-se na secretaria da instituição escolar, com autorização da direção da escola pesquisada entre os meses de agosto a dezembro do ano de 2018. Porém, considerou-se para análise neste estudo os relatórios semestrais de dois alunos matriculados na 3ª etapa do 2º ciclo do Ensino Fundamental-anos iniciais, um aluno de cada professora que participou da pesquisa e que se encontravam em processo de alfabetização. Faz-se oportuno registrar que os alunos em questão possuem relatórios desde 2012, ano de implementação da escola, porém, de 2012 a 2013 os relatórios eram bimestrais, e como não estão mais em vigor, propôs-se a análise dos relatórios semestrais, a fim de acompanhar a escolarização desses educandos quanto a apropriação da leitura e escrita desde implementação da proposta do ciclo de 10 anos para a conclusão do ensino fundamental.

Tendo em vista que a proposta curricular “[...] é centrada no mundo da leitura, escrita e cálculo matemático, compreendidos como promotores das capacidades de interpretar, criticar e produzir conhecimentos, principalmente de seu cotidiano” (PARANÁ., 2014, p. 11), optou-se pela análise nos relatórios semestrais dos dois educandos somente informações da disciplina de língua portuguesa, e, nesta, os registros acerca da leitura e escrita.

Realizou-se ainda buscas por documentos no sítio público do Governo do Estado do Paraná denominado Dia a Dia Educação, entre julho de 2018 a julho de 2019, por meio do ícone

documentos oficiais, documentos elaborados entre 2011 a 2018, cujo assunto versasse sobre Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial. Os documentos foram salvos em pastas no computador por ano de publicação. A leitura deu-se na íntegra e os documentos cujo conteúdo atendessem aos objetivos desta pesquisa tiveram excertos copiados e salvos para posterior análise.

2.4.3 Análise do indicador educacional – Censo Escolar

A busca por um panorama acerca das escolas de educação especial no contexto nacional, estadual e do município pesquisado fez com que buscássemos em indicadores educacionais brasileiros, mais precisamente em indicadores da educação nacional - Censo Escolar, principal instrumento de coleta de informações da educação básica, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, dados acerca das matrículas nas escolas exclusivas.

Jannuzzi (2005) discute que os indicadores sociais se referem a dados quantitativos que representam uma realidade social e para tal,

Prestam-se a subsidiar as atividades de planejamento público e a formulação de políticas sociais nas diferentes esferas de governo, possibilitam o monitoramento das condições de vida e bem-estar da população por parte do poder público e da sociedade civil e permitem o aprofundamento da investigação acadêmica sobre a mudança social e sobre os determinantes dos diferentes fenômenos sociais (JANNUZZI, 2005, p. 138).

Matrículas (por etapa de ensino, localização e dependência administrativa, faixa etária e tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação) em classes exclusivas no contexto nacional, estadual e do município pesquisado foram levantadas no Censo escolar, por meio da Sinopse Estatística da Educação Básica 2018 disponíveis no sítio do INEP.

Informações sobre matrículas nas escolas exclusivas do município pesquisado foram solicitadas por meio Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão e-SIC. Na SEED PR, solicitou-se dados complementares sobre as Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial do Estado do Paraná que ofertam escolarização a alunos com Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla, Transtornos Globais do Desenvolvimento, correspondentes ao Censo Escolar do ano de 2018.

2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DA DADOS

Para análise dos dados deste estudo, elegeu-se a abordagem Sócio Histórica denominada Núcleos de Significação proposta por Aguiar e Ozella (2013; 2006), também discutida por Aguiar (2015) e Aguiar, Soares e Machado (2015), como meio de apreender os sentidos e significados que constituem o sujeito, fazendo uso da análise do conteúdo de sua fala.

Em se tratando dos Núcleos de Significação, o empírico é o ponto de partida, porém é preciso ultrapassar as aparências, a mera descrição de fatos, buscar explicações do processo de constituição do objeto estudado, sua historicidade (AGUIAR; OZELLA, 2013, 2006). Nesse sentido, a tarefa principal do pesquisador é “apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, indo em busca do processo, do não dito, do sentido” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 3030). Para tal, faz-se necessário ao pesquisador, a priori, a apreensão de algumas categorias importantes para a perspectiva adotada, a saber: mediação, historicidade, e a relação pensamento/linguagem com sentido e significado (AGUIAR; OZELLA, 2013).

A categoria mediação permite olhar a realidade de modo a não a perceber dicotomicamente (interno/externo, objetivo/subjetivo, bom/mau [...]) assim como distanciar-se de visões naturalizadas sobre as concepções de homem fundadas na existência de uma essência metafísica. A apreensão do homem, baseada nos preceitos vigotskianos, se dará pela compreensão da gênese social e individual; nesse sentido, “é síntese de múltiplas determinações, nas relações com o social (universal) constitui sua singularidade através das mediações sociais (particularidades/ circunstâncias específicas)” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 302). Outra categoria constitutiva deste método é a historicidade que “nos permite olhar para a realidade e pensá-la em movimento, e mais do que isso, apreender seu movimento” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 302). Nessa análise, o pesquisador deve considerar que as falas surgem a partir de uma historicidade que é movimento dialético de múltiplos elementos num determinado contexto histórico, social, intelectual e profissional.

Para compreensão da relação pensamento/linguagem como tema preliminar para a discussão dos sentidos e significados na análise dos Núcleos de Significação, os autores retomam reflexões sobre a constituição dialética do homem onde afirmam que o plano individual não é mera transposição do social, pois, ao modificar o individual, transforma o social em psicológico. De tal transformação emerge a possibilidade do novo que tem na linguagem instrumento fundamental no processo de constituição humana. Acerca de tais ponderações, “Os signos, instrumentos psicológicos, são constitutivos do pensamento não só

para a comunicação, mas como meio de atividade interna. A palavra com signo por excelência, representa o objeto na consciência” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 303). Diante do exposto, Aguiar e Ozella afirmam “o signo representa uma forma privilegiada de apreensão do ser, pensar e agir do sujeito” (2013, p. 303).

O pensamento, compreendido como sempre emocionado, para que seja compreendido, é necessário a análise do seu processo, que se expressa na palavra com significado, “e, ao apreender o significado da palavra, vamos entendendo o movimento do pensamento” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 303). Porém, para ser expresso em palavras o pensamento passa por muitas transformações, levando as autoras a concluir que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e sentido.

Quanto às categorias significado e sentido, os autores ponderam que, apesar de serem diferentes e discutidas separadamente, não podem ser compreendidas descoladas uma da outra. Com base em Vigotski (2001), asseveram “o significado, no campo semântico, corresponde as relações que a palavra pode encerrar; já no campo psicológico, é uma generalização, um conceito” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304). Compreendidas como produções históricas e sociais, o significado permite a comunicação, a socialização das experiências. “Muito embora sejam mais estáveis “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, conseqüentemente, a relação que mantêm com o pensamento, entendido como um processo” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304).

Em se tratando da categoria sentido, é afirmado pelas autoras como mais amplo que o significado, pois “constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz ante uma realidade” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304). O sentido refere-se “a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304–305).

Os autores destacam que, ao discutir significado e sentido, é preciso compreendê-los como sendo constitutivos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional.

Dessa forma, na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304).

Em se tratando da operacionalização desta técnica de análise dos dados, a palavra é seu tema central, pois, por meio dela “podemos apreender os aspectos cognitivos/afetivos/volitivos constitutivos da subjetividade, sem esquecer que tal subjetividade e, portanto os sentidos produzidos pelos indivíduos são sociais e históricos” (AGUIAR, 2015, p. 159).

Dito isso, em posse dos dados coletados nas entrevistas e nos relatórios semestrais buscamos apreender os sentidos das comunicações por meio do Núcleo de Significações seguindo as etapas propostas por Aguiar e Ozella (2013; 2006), a saber:

- 1- **Leitura flutuante e organização do material:** esta etapa também denominada de pré-indicador compreende “trechos da fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito, e portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309). Nas diversas leituras do material transcrito, destaca-se as falas e conteúdos reiterativos que demonstram maior carga emocional ou ambivalências.
- 2- **Os indicadores e conteúdos temáticos:** nesta etapa, aglutina-se os pré-indicadores pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição, de modo que nos levem à menor diversidade de formação dos indicadores.
- 3- **Construção e análise dos núcleos de significação**
 - 3.1 **A construção dos núcleos de significação:** a partir da releitura do material, considerando a aglutinação resultante (conjunto de seus indicadores e conteúdos), inicia-se o processo de articulação que resultará na organização dos núcleos de significação através de sua nomeação. “Os núcleos devem ser construídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).
 - 3.2 **Análise dos núcleos:** a análise, segundo os autores, inicia-se por um processo intranúcleo avançando para uma articulação internúcleos. O movimento analítico interpretativo não deve ser restrito à fala do informante; ele deve ser articulado com o contexto social, político e econômico, permitindo o acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade (AGUIAR; OZELLA, 2013, 2006).

A partir dos pré-indicadores, seguido dos indicadores, emergiram os Núcleos de Significação. As etapas da construção dos Núcleos de Significação estão disponíveis nos

Apêndices G, H e I desta pesquisa⁹. No quadro abaixo, apresentou-se os seis núcleos que foram objeto de análise e discussão no capítulo 6 desta pesquisa.

Quadro 1 - Núcleos de Significação. Instrumentos: entrevistas e relatórios.

Entrevistas	Relatórios semestrais
1. O Modelo Médico e Psicopedagógico na concepção de pessoa com deficiência e a expectativa do professor quanto à aprendizagem: uma relação entrelaçada.	1. Temporalidade e repetição de conteúdo: condicionante (ou não) para a aprendizagem da leitura
2. A centralidade do trabalho com conteúdo.	2. Avaliação da escrita: limites e possibilidades.
3. Avaliação da aprendizagem.	-
4. Temporalidade como condição para a aprendizagem (e para o ensino).	-

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise dos dados, no capítulo 6, contemplou dois momentos que se tornaram complementares. O primeiro correspondeu à análise dos Núcleos de Significação de cada instrumento numa relação intranúcleos e o segundo teve o objetivo de identificar e apresentar analiticamente a relação de aspectos que estão presentes em distintos núcleos de maneira direta ou indireta, enfatizando, assim, a unicidade da análise numa relação internúcleos.

⁹ Para construção dos Núcleos de Significação dos relatórios semestrais considerou-se todos os registros relacionados a leitura e escrita presentes nos relatórios.

3 REVISÃO DA LITERATURA

Buscou-se, neste capítulo, conhecer como as pesquisas brasileiras têm discutido a escolarização de alunos matriculados em instituições especializadas em educação especial – escolas de educação especial. A escolarização vem sendo discutida nas pesquisas? E o trabalho pedagógico a educandos matriculados em tais instituições, como está sendo conduzido pós Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual orientou matrícula de alunos público-alvo da educação especial em escolas regulares? Há especificidades no trabalho pedagógico? Proposta curricular? Prática pedagógica? O que às caracteriza e às faz necessária em tempos de inclusão? Para tal, utilizamo-nos da Revisão Sistemática, cujo método, de acordo com Costa e Zoltowski (2014), permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando um maior número possível de resultados de uma maneira organizada.

As buscas foram realizadas nas plataformas digitais na Biblioteca Eletrônica SCIELO e no banco da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD do Instituto Brasileiro de Informação Científica e Tecnológica – IBICT, utilizando as expressões de busca indicadas no quadro a seguir:

Quadro 2 - Palavras-chave consultadas nas plataformas digitais BDTD e SCIELO.

Plataforma digital	Palavras-chave (descritores)
BDTD e SCIELO	educação especial AND escola de educação especial; educação especial AND escola de educação especial AND escolarização; educação especial AND escola de educação especial AND propostas educacionais; educação especial AND escola de educação especial AND proposta pedagógica; educação especial AND escola de educação especial AND políticas de educação especial; educação especial AND escola de educação especial AND deficiência.

Fonte: Elaborado pela autora.

A seleção dos artigos, dissertações e teses nos bancos de dados foi feita a partir de leitura do título, resumo, seguindo os seguintes critérios de inclusão, a saber: produções nacionais completas, disponíveis online, revisadas por pares (no caso dos artigos), publicadas no período de 2008 a 2019 e que versassem a escolarização, propostas pedagógicas ou propostas educacionais em escolas de educação especial. Como critérios de exclusão, não foram considerados artigos, dissertações e teses que não continham os textos completos, duplicados, indisponíveis ou com problemas de exibição.

A coleta dos dados nos bancos mencionados foi realizada por dois juízes com o objetivo de minimizar o viés no processo da busca (COSTA e ZOLTOWSKI, 2014) e foi feita entre os dias 18.05.2019 a 13.06.2019. Foi registrado o número de artigos encontrados e excluídos em cada palavra-chave.

Na base de dados da BDTD, foram encontrados 78 resultados, destes 17 foram selecionados por se adequarem aos critérios de inclusão, porém 11 estavam duplicados, restando um total final de 6 produções (cinco dissertações e uma tese), conforme demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1 - Resultado da pesquisa no banco da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) realizado entre os dias 18.05.2019 a 13.06.2019.

PALAVRAS-CHAVE	RESULTADOS	SELECIONADOS	DUPLICADOS	TOTAL FINAL
educação especial AND escola de educação especial	46	6	0	6
educação especial AND escola de educação especial AND escolarização	6	5	5	0
educação especial AND escola de educação especial AND propostas educacionais	1	0	0	0
educação especial AND escola de educação especial AND proposta pedagógica	1	0	0	0
educação especial AND escola de educação especial AND políticas de educação especial	4	2	2	0
educação especial AND escola de educação especial AND deficiência	20	4	4	0
TOTAL	78	17	11	6

Fonte: Banco da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Na base de dados da Biblioteca Eletrônica SciELO, foram localizados 231 trabalhos, dos quais apenas 15 foram selecionados por se adequarem aos critérios de inclusão, porém 9 estavam duplicados, restando seis trabalhos, conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 - Resultado da pesquisa na base de dados da Biblioteca Eletrônica SciELO, realizada entre os dias 18.05.2019 a 13.06.2019.

PALAVRAS-CHAVE	RESULTADOS	SELECIONADOS	DUPLICADOS	TOTAL FINAL
educação especial AND escola de educação especial	9	2	0	2
educação especial AND escola de educação especial AND escolarização	38	1	0	1
educação especial AND escola de educação especial AND propostas educacionais	11	1	1	0
educação especial AND escola de educação especial AND proposta pedagógica	8	0	0	0
educação especial AND escola de educação especial AND políticas de educação especial	65	4	3	1
educação especial AND escola de educação especial AND deficiência	100	7	5	2
TOTAL	231	15	9	6

Fonte: Base de dados da Biblioteca Eletrônica SciELO.

Os 12 trabalhos selecionados (uma tese, cinco dissertações e seis artigos) foram lidos na íntegra e analisados descritivamente quanto ao título do estudo, autor, ano da publicação, instituição (para os casos das dissertações e teses) ou revista eletrônica (para os casos dos artigos), objetivos, sujeitos informantes/fonte de dados, local e instituição de realização do estudo, metodologia e principais resultados.

Após a leitura e análise das produções que compuseram esta revisão, buscou-se analisar a temática central de cada pesquisa e emergiram seis categorias a saber: Práticas Pedagógicas; Programas de ensino; Proposta de formação de professores; Concepção de educadores; Local para escolarização; Políticas de Educação Especial/ Dados Censitários conforme apresentado na tabela a seguir.

Tabela 3 - Categorias de análise dos trabalhos localizados na Revisão Sistemática.

CATEGORIA	NÚMERO DE PESQUISAS	AUTORES
Práticas pedagógicas	1	Assaf (2017)
Programa de ensino	2	Rossit e Goyos (2009); Bastos (2016)
Proposta de formação de professores	2	Dall'Aqua, Takiuchi e Zorzi, (2008); Leme (2010)
Concepção de educadores	2	Rossato e Leonardo (2011); Leonel e Leonardo (2014)
Local para escolarização	2	Goes (2012); Maturana e Mendes (2017)
Políticas de Educação Especial/ Dados Censitários	3	Goes (2014); Lima e Laplane (2016) Piaia (2016).

Fonte: Elaborada pela autora.

Passou-se a análise das pesquisas em cada categoria.

3.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nesta categoria, identificou-se apenas a pesquisa de Assaf (2017) que, em sua dissertação de mestrado, buscou, dentre os objetivos elencados, compreender acerca de práticas pedagógicas que visam auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos com Síndrome de Down em uma escola reconhecida documentalmente como de educação regular, porém que atende apenas a alunos com deficiência intelectual leve e síndrome de Down e entendida pela autora como escola especial.

Acerca das indagações iniciais desta revisão de literatura, ou seja, a forma com a escolarização é discutida e a condução do trabalho pedagógico, Assaf (2017) apresenta que a escola oferece certificação nas etapas, I e II do ensino fundamental, sendo que o ingresso do aluno se dá a partir dos 12 anos, pois anteriormente frequentam turmas comuns do ensino regular e terminam o ensino fundamental com aproximadamente 19, 22 anos (ASSAF, 2017).

[...] escola conta com dois perfis de clientela: uma clientela que frequenta como escola regular, ou seja, os que estão frequentando o ensino fundamental; e outra clientela que já se formou lá mesmo e continua frequentando a escola como convivência (ASSAF, 2017, p. 56).

Tem-se, pelo exposto, que, nesta instituição, a escolarização dá-se apenas no ensino fundamental e que não há progressão acadêmica para o ensino médio, inferindo que a conclusão do ensino fundamental é a máxima possibilidade a ser alcançado nesta instituição.

No que diz respeito à proposta pedagógica, a autora destaca a Pedagogia Montessoriana e o Método Fonético como recurso para a alfabetização dos alunos. “A proposta da escola estudada é alfabetizar alunos” (ASSAF, 2017, p. 56). O trabalho pedagógico é considerado individualizado, tendo de quatro a seis alunos por sala quando estão em processo de alfabetização, podendo chegar a dez quando já se encontram alfabetizados, menciona a autora. Como organização da proposta curricular, Assaf (2017) apresenta que a escola oferece aulas teóricas, aulas práticas, excursões voltadas ao conteúdo aprendido em sala de aula, lições de casa entre outros. Em dias específicos da semana, são trabalhados conteúdos de língua portuguesa (três dias na semana) e matemática (outros dois dias na semana), porém menciona que há flexibilidade, sendo que as disciplinas, ciências, história e geografia são trabalhadas por meio de projetos.

Muitos são os elementos que suscitam reflexão nos dados apresentados nesta pesquisa, porém, a distorção idade-série para ingresso e conclusão do ensino fundamental parece-nos sobressaltar. Embora considerada escola de ensino regular (documentalmente), reflete a prática histórica de escolas efetivamente de educação especial em nosso país. A autora, ainda, considera a escola em questão como uma escola inclusiva por considerar as especificidades dos educandos como o tempo maior para a apropriação dos conteúdos acadêmicos, o método de trabalho, o trabalho multidisciplinar entre outros. Tem-se, pelo apresentado, compreensão equivocada quanto à concepção de educação inclusiva, pois uma escola que limita a idade para ingresso e elege um público específico para frequentá-la, no caso apenas alunos com deficiência intelectual leve e síndrome de Down, não pode ser considerada inclusiva.

Faz-se importante ainda sinalizar um apagamento nas produções nacionais acerca do tema práticas pedagógicas em instituições especializadas em educação especial – escolas de educação especial no cenário nacional, uma vez que apenas uma pesquisa debruçou-se sobre tal temática.

3.2 PROGRAMAS DE ENSINO

Rossit e Goyos (2009) buscaram analisar a aquisição de relações matemáticas e apresentar um currículo baseado no paradigma de equivalência de estímulos para ensinar alunos com deficiência intelectual a manusear dinheiro. Participaram 11 pessoas com deficiência intelectual, com idade entre nove e 32 anos, de ambos os gêneros, estudantes de escola de Educação Especial em uma cidade do interior de São Paulo. A pesquisa foi realizada em uma sala na própria escola destinada exclusivamente para o uso da pesquisa – ambiente experimental

com microcomputador com monitor colorido, *kit* multimídia e programa computacional Mestre®.

Realizado com pré-teste, o procedimento de ensino foi conduzido através do programa computacional Mestre®. Os estímulos utilizados foram palavras ditadas, numerais impressos, imagens de moedas e notas, componentes da adição, conjunto de moedas, notas e moedas juntas, preços impressos, moedas e notas verdadeiras (ROSSIT; GOYOS, 2009). Quatro estudos foram conduzidos e cada um deles teve como delineamento um pré-teste para definição da linha de base, o treino de relações condicionais e a aplicação de testes imediatos para verificar a emergência e a generalização de relações para diferentes valores, conjuntos e situações. Testes de manutenção foram aplicados no terceiro e no sexto mês após o término de cada experimento.

Descrita detalhadamente cada etapa dos quatro estudos, o currículo como rede de relações pautou-se no planejamento detalhado e na avaliação cuidadosa e minuciosa de repertório inicial e das aquisições ao longo do processo de ensino e da aprendizagem. Os resultados da sequência demonstraram que “os participantes com deficiência intelectual formaram classes extensas de estímulos equivalentes e expandiram para valores não treinados e situação simulada de compra” (ROSSIT; GOYOS, 2009, p. 224). Os autores mencionam que o modelo de currículo apresentado e descrito no estudo configura-se como estratégia viável de ser aplicada em ambientes educacionais inclusivos, “atendendo às necessidades educacionais de todos os alunos” (ROSSIT; GOYOS, 2009, p. 224).

Bastos (2016) avaliou uma programação de ensino de leitura, com base no modelo de equivalência de estímulos e com uso do software educativo Mestre Libras (ELIAS; GOYOS, 2010) para crianças diagnosticadas com autismo. Participaram 3 crianças autistas com idade de 9 e 10 anos que não sabiam ler e frequentavam uma escola especial particular, conveniada com a prefeitura de São Paulo.

O procedimento do estudo ocorreu em 4 fases: 1) avaliação do repertório inicial de leitura; 2) ensino da leitura de 8 palavras dissílabas. Para tanto foram utilizadas: palavra ditada (A) figura (B), palavra impressa (C); construção de palavras com escolhas de letras (E); sendo ensinada as relações: AB; BC; CE; AE; 3) teste de emergência das relações CB; AC; CD; BE; 4) avaliação da leitura de palavras e frases de generalização. A programação foi implementada em um contexto individual por um único aplicador e os três participantes realizaram o procedimento até sua finalização.

Os resultados obtidos na avaliação do repertório inicial de leitura indicaram leitura praticamente inexistente. Durante o processo de ensino, verificou-se que as relações AB

(palavra ditada-figura) e BC (figura-palavra impressa), “os participantes obtiveram desempenho em nível satisfatório em todos os passos de ensino” (BASTOS, 2016, p. 56). Nas relações CE (palavra impressa – construção da palavra com escolhas de letras) e AE (palavra falada – construção da palavra com escolha de letra), “o desempenho dos participantes não foi satisfatório precisando refazer as tentativas até atingir o critério de desempenho estabelecido” (BASTOS, 2016, p. 56). Também, na relação AE, houve necessidade de refazer as tentativas.

Na avaliação da emergência de novas relações, verificou-se que em todas as relações testadas os participantes atingiram o critério de desempenho. Verificou-se que os participantes ampliaram o repertório de leitura, pois após o ensino passaram a ler todas as palavras de ensino corretamente. Diante do exposto, a autora destaca que ocorreu emergência de comportamento não ensinado. “Por meio do treino das relações AB, AC, CE e AE, verificou-se no teste de relações não treinadas, que emergiram as relações BC, AC, CD e BE, indicando que os estímulos constantes de A, B e C tornaram-se equivalentes” (BASTOS, 2016, p. 57).

A autora destaca a relevância da pesquisa, pois, “além de ler oralmente as palavras de ensino, os participantes as escreveram a partir de suas figuras escolhendo letras disponíveis, emergindo relações de leitura e escrita” (BASTOS, 2016, p. 57). Considerando o tempo despendido para o ensino (16 a 17 horas), Bastos (2016) classifica o programa implementado como exitoso e indicou o software Mestre Libras para o ensino em situações de inclusão.

Os estudos experimentais de Rossit e Goyos (2009) e Bastos (2016) possuem em comum um o software Mestre®, sendo um dos autores o próprio idealizador do programa. Os dois experimentos mostraram-se exitosos, demonstrando que, quando se emprega um programa de trabalho compromissado com o ensino, os alunos com deficiência intelectual ou autismo apropriam-se do conhecimento, seja os mecanismos matemáticos ou a leitura e que o modelo de equivalência de estímulos pode emergir conhecimentos não ensinados. Embora seja um procedimento experimental, os autores relatam que o mesmo pode ser estendido ao ensino comum.

Sobre as pesquisas em questão, faz-se oportuno destacar que não são práticas de ensino implementadas na escola, mas sim programas de ensino que foram desenvolvidos por pesquisadores e realizadas com alunos da escola, denotando que escolas de educação especial são bons laboratórios para experimentos científicos.

Os dados levantados nesta categoria nos levam a refletir sobre as produções nacionais realizadas nas escolas de educação especial. Acerca destes, Santos, Meletti e Cabral (2017) realizaram um levantamento nas produções da educação especial acerca das instituições especiais privadas, entre os anos 2000 e 2014 na Revista Brasileira de Educação Especial, na

Revista de Educação Especial e nos anais do Grupo de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa na Educação – ANPED, em que, de um total de 975 trabalhos publicados entre os anos 2000 e 2014, apenas 2,46% discutiram as instituições privadas, e destas, apenas 20,8% tiveram a instituição especial como objeto de estudo com as temáticas contextos históricos e políticas públicas. “Os demais trabalhos tiveram as instituições especiais como espaços em que se deu as realidades pesquisadas, apresentando uma variedade de temas” (SANTOS; MELETTI; CABRAL, 2017, p. 478). Pelo exposto infere-se a necessidade de as pesquisas buscarem compreender as práticas já estabelecidas nas instituições, e, neste sentido, nossa pesquisa toma relevância.

3.3 PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Dall’Aqua et al. (2008) verificaram a efetividade de um procedimento de capacitação para professores de alunos com necessidades especiais fazendo uso dos princípios dos métodos Hanen e Veja-Ouçã-Espere -V.O.E¹⁰, que têm como objetivo orientar famílias com crianças que possuam atrasos no desenvolvimento da fala e linguagem. No trabalho em questão, as autoras propuseram uma adaptação desses métodos, voltando-os para o ambiente escolar, tendo como foco o professor.

Por meio da análise dos protocolos preenchidos após cada filmagem, observou-se mudança de postura do professor durante a interação com seus alunos antes e após a capacitação. Houve necessidade, por parte dos professores, de adaptar seu comportamento comunicativo, como por exemplo adotando a posição face a face com os alunos, ficando à altura dos olhos das crianças. “Nas primeiras filmagens, apenas dois professores haviam adotado tal postura, que facilita a comunicação, tornando as crianças mais atentas e comunicativas” (DALL’ AQUA et al., 2008, p. 440).

Leme (2010) buscou verificar o uso/a prática de recursos de informática, por uma professora de alunos com deficiência, em uma escola especial. Na avaliação inicial, a pesquisadora levanta que a professora não fazia uso da sala de informática, tão pouco os demais professores, denotando que práticas pedagógicas naquela instituição não fazem parte daquele

¹⁰ Segundo as autoras o método Hanen foi criado em 1977 pela fonoaudióloga canadense Ayala Monolson. É dirigido a pais cujos filhos sejam portadores de atraso de linguagem de qualquer etiologia. O método Veja-Ouçã-Espere -V.O.E, derivado do método Hanen, foi adaptado para a língua portuguesa por Rigolletto e Monteiro. Propõe preparar as famílias para que possam estimular seus filhos por meio de interações sociais de maior eficácia.

ambiente. Softwares educativos não eram utilizados e o termo Tecnologia Assistiva não era de conhecimento pela professora (LEME, 2010).

De posse das informações iniciais, a pesquisadora elaborou aulas (10 sessões de 50 minutos cada sessão) direcionadas à professora. Durante a intervenção, a professora teve o momento de construir sua aula utilizando o computador e trabalhar com seus alunos na sala de informática depois de elaborar estratégias de ensino informatizadas (LEME, 2010).

Durante a elaboração das aulas e atividades nos slides, a professora destacou que com o computador as “atividades de alfabetização podem ser mais lúdicas e prazerosas” e que podem ser continuidade as atividades trabalhadas em sala (LEME, 2010, p. 110). Destacou ainda o trabalho de coordenação motora com o mouse e memória. “Posso trabalhar bastante a coordenação motora (o uso do mouse) e memória” (LEME, 2010, p. 112). Houve relatos sobre progressos dos educandos quanto a identificação do nome após as aulas no computador – editor de slides. “[...] em relação a atividade do nome eles conseguem agora identificar seu próprio nome e alguns alunos identificam o do seu colega de sala” (LEME, 2010, p. 113).

Após intervenção, a pesquisadora voltou a solicitar da professora os aspectos negativos para o trabalho com o computador na prática pedagógica e destacou a falta de tempo para o preparo das atividades para os alunos. “Para mim o ponto negativo seria a falta de tempo para estar preparando atividades para os alunos poderem ir ao computador” (LEME, 2010, p. 114). A pesquisadora destaca que o uso da sala de informática acontecia somente quando estava acontecendo a pesquisa não ocorrendo interesse da direção da escola em sistematizar com os demais professores (LEME, 2010). Sobre tal aspecto Leme (2010, p. 114) destaca que

Para que a professora consiga incorporar em sua prática pedagógica as aprendizagens sobre o uso do computador, a equipe gestora precisa criar condições de acesso a esse ambiente por toda a comunidade escolar para garantir aos seus alunos novas formas de aprender além do lápis e papel.

Os estudos de Dall’Aqua et al. (2008) e Leme (2010) evidenciaram a importância de se possibilitar formação aos professores que trabalham em escolas de educação especial. Em ambos os estudos, a proposição de formação foi bem aceita pelos envolvidos e oportuniza reflexões acerca do fazer pedagógico.

Em se tratando do trabalho do professor da educação especial, faz-se importante termos claro que se trata de uma ação intencional, que tem um fim a atingir, que em nosso entender é a apropriação do conhecimento por parte dos alunos, e para tal, utiliza-se de currículos, métodos, técnicas, recursos e organização a fim de atender as suas necessidades específicas.

Nesse contexto, exige-se um professor capacitado, que conheça e domine os instrumentos de trabalho que melhor contribuirão para seu desenvolvimento.

Na mesma direção, corroboram as discussões de Facci e Lima (2012), acerca da profissionalidade do professor, com base nos pressupostos marxistas, os quais discorrem que o trabalho representa a atividade pela qual o homem se relaciona com a atividade objetiva e com outros homens criando as condições para produção e reprodução da sociabilidade humana.

Neste sentido, professor da educação especial, por meio do seu trabalho realizado a partir da atividade pedagógica, não somente se relaciona com a realidade externa, mas também cria no aluno possibilidades de apropriação e objetivação daquilo que o homem já produziu, ou seja, os conhecimentos científicos (FACCI; LIMA, 2012, p. 70).

Nesse contexto, faz-se necessário primeiramente a apropriação dos conhecimentos científicos por parte do próprio professor, e numa sociedade capitalista o trabalho do professor é passível de alienação. “Neste sentido o professor precisa ter conhecimentos sólidos dos conteúdos curriculares, da relação ensino-aprendizagem, além de estar atento aos aspectos político-econômicos do sistema educacional” (FACCI; LIMA, 2012, p. 84).

Diante do exposto, destaca-se a relevância das pesquisas científicas chegarem até a escola e contribuírem com o fazer pedagógico. Discorrer sobre a importância da educação especial enquanto área do conhecimento que é tão vasta, ampla e que, se não chegar ao chão da escola, pode se limitar a letras escritas em produções científicas.

3.4 CONCEPÇÃO DE EDUCADORES

Nesta categoria, foram identificadas as pesquisas de Rossato e Leonardo (2011) e Leonel e Leonardo (2014) que tiveram como referencial para análise dos dados a Psicologia Histórico-Cultural. Ambas tiveram como lócus de pesquisa escolas de educação especial localizadas no estado Paraná que têm como mantenedora a Associação de Pais e Amigos do Excepcionais – APAE e buscaram as concepções dos professores acerca do processo de desenvolvimento e aprendizagem e expectativas para com o trabalho junto aos educandos matriculados em tais instituições.

Rossato e Leonardo (2011), ao buscar as expectativas em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem na voz dos professores, identificaram expectativas positivas dos participantes (cerca de 90% das respostas) em relação aos seus alunos, “pois esperam que estes aprendam e consigam superar suas dificuldades, ainda que estas expectativas não expressem

diretamente o aprendizado dos conteúdos acadêmicos, isto é, científicos” (ROSSATO; LEONARDO, 2011, p. 77).

Os professores também colocam como importante que o trabalho que está sendo realizado com os alunos dê resultados (34, 4% das respostas das entrevistas) porém, destacam que a resposta denota estar mais relacionada à expectativa com relação ao resultado do trabalho do professor do que as possibilidades de aprendizagem dos alunos, uma vez que esta está relacionada diretamente à concepção de deficiência intelectual que possa ser superada e revertida milagrosamente como registrado no seguinte relato: “[...] Ah! O que eu espero... acho que eu espero um milagre pra dizer a verdade. [...] acho assim, que espero que eles vão... que eles vão conseguir, né” (P2, G1) (ROSSATO; LEONARDO, 2011, p. 78).

No que diz respeito à compreensão de deficiência intelectual e dificuldades de aprendizagem, evidenciou-se o distanciamento entre os dois conceitos ficando claro que a deficiência é concebida como algo estático, irreversível, instalado, sem possibilidade de desenvolvimento; e a dificuldade pode ser superada por seu caráter momentâneo e dinâmico. “Dificuldade de aprendizagem é sanada e a deficiência intelectual é definitiva (44%)” (ROSSATO; LEONARDO, 2011, p. 79).

Os dados da pesquisa sinalizam que a concepção dos educadores participantes da pesquisa que seus educandos se caracterizam por uma visão equivocada a respeito da pessoa com deficiência, uma vez que relatam que a “deficiência irreversível, e não pela existência de dificuldades de aprendizagem, ficando estas a cargo dos alunos do ensino regular” (ROSSATO; LEONARDO, 2011, p. 83). Para as autoras, os dados evidenciam a falta de perspectiva em relação ao desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual relacionada aos aspectos orgânicos. Debruçando-se nos referenciais da Psicologia Histórico-Cultural, mais precisamente nos estudos de Vigotski, (1997) destacam que “se estes alunos não têm a probabilidade de adquirir os conhecimentos historicamente constituídos e de deles se apropriar, suas possibilidades de desenvolvimento e de compensação de suas dificuldades, ficam comprometidas” (ROSSATO; LEONARDO, 2011, p. 80).

Leonel e Leonardo (2014), ao analisar nas entrevistas a concepção de aprendizagem e Desenvolvimento, destacam, em sua unanimidade, que estas tiveram um aspecto comum: “o de que o aprendizado é lento” (LEONEL; LEONARDO, 2014, p. 548). Os participantes relatam também que “os alunos necessitam de um tempo maior para aprender os conteúdos ofertados, diferenciando-os dos alunos sem deficiências” (LEONEL; LEONARDO, 2014, p. 548). Em relação aos conteúdos que requerem maior capacidade de abstração, as autoras identificam que para alguns participantes os alunos não conseguem avançar, porém, por meio da entrevista

verificam que “as participantes acreditam na potencialidade dos alunos, mesmo que para elas seja uma capacidade limitada” (LEONEL; LEONARDO, 2014, p. 550). Verificaram também que algumas participantes compreendem o aprender ou o não aprender como algo que depende exclusivamente do aluno, pois vai depender do potencial desse aluno.

Por meio da categoria mediação docente e metodologias didáticas, as autoras destacam que as participantes acreditam que, “pelo fato de ser gradativa, a aprendizagem do aluno irá acontecer mediante diversos recursos pedagógicos, partindo do concreto e das experiências cotidianas vividas pelo aluno” (LEONEL; LEONARDO, 2014, p. 551). Para as entrevistadas, a mediação é compreendida pelo trabalho individualizado com o aluno e o fazer lúdico são caracterizados pelas entrevistadas como o meio mais assertivo para promover a aprendizagem dos alunos como é possível observarmos no relato abaixo de uma das entrevistadas.

[...] as atividades lúdicas sempre, com jogos e brincadeiras principalmente em matemática e português. Também o atendimento individual, que depende do aluno retomar alguns conceitos de forma individual. Alguns só oriento de forma oral o que fazer, outros preciso ajudar fazer a atividade (LEONEL; LEONARDO, 2014, p. 551).

Para as autoras, o relato acima evidencia que os conhecimentos que exigem maior complexidade e que mais contribuem para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores¹¹, ou seja, o conhecimento científico, são pouco explorados. Amparadas nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, (i) destacam que o conhecimento não pode ficar apenas no nível do cotidiano, mas deve avançar para os conhecimentos científicos e este só será apropriado por meio do processo educativo; (ii) destacam que ao aluno com deficiência intelectual também deve ser ofertado o ensino que promova sua capacidade de abstração; logo, o trabalho pedagógico não deve focar apenas o concreto, o visual, embora sejam importantes, “o trabalho do professor deve ter como foco o desenvolvimento do pensamento abstrato, superando o defeito e levando a criança a formas superiores de pensamento” (LEONEL; LEONARDO, 2014, p. 553).

As pesquisas de Rossato e Leonardo (2011) e Leonel e Leonardo (2014) trazem à tona a urgente e necessária discussão sobre o direito a apropriação do conhecimento científico e socialmente acumulado por parte dos educandos com deficiência intelectual matriculados em

¹¹ Funções Psicológicas Superiores – FPS são processos tipicamente humanos que se originam nas relações do indivíduo em seu contexto cultural e social. A memória, atenção seletiva, imaginação, capacidade de planejar, estabelecer relações, uso da linguagem, representação simbólica de ações propositadas, raciocínio dedutivo, pensamento abstrato entre outros são exemplos de FPS. São consideradas superiores porque se diferenciam dos mecanismos mais elementares, de origem biológica, presentes no ser humano e também nos animais, como as ações reflexas, reações automatizadas ou processos de associações simples.

escolas de educação especial. A concepção biológica da deficiência ficou evidente nos discursos dos professores nas duas pesquisas denotando o quão enraizada ainda está na forma de conceber e lidar com a deficiência.

Em se tratando da concepção de deficiência na perspectiva biológica, conhecida como modelo médico, o problema centra-se no indivíduo. Sob o olhar da medicina, identifica-se as causas da deficiência e problemas decorrentes de limitações funcionais ou prejuízos psicológicos são assumidos como decorrentes da própria deficiência. A grande teoria que guia essa estrutura orgânica é a da deficiência como tragédia pessoal, entendendo-a como uma desgraça na vida do indivíduo que se torna carente de tratamento médico a fim de recobrar seu estado de humanidade (PICCOLO, 2012). Sob tal ótica, a pessoa com deficiência é vista como alguém que precisa ser tratado, reabilitado e capacitado para se adaptar à sociedade.

Por muitos anos perdurou em nosso país o modelo médico da deficiência. Com base no entendimento deste modelo, os ambientes e as atitudes da sociedade seguiam inalterados e apenas as pessoas com deficiência selecionadas por especialistas de diferentes áreas, dentre elas a educacional, mas com soberania decisiva final a área médica, podiam ser integradas aos ambientes sociais comuns a todos, como a escola e o trabalho. Nessa perspectiva, pessoas com deficiência que não se encaixavam na dita seleção no que tange ao ambiente escolar deveriam frequentar espaços distintos dos demais, as denominadas escolas especiais, que historicamente prestaram atendimento mais na área da assistência social e saúde (reabilitação) do que precisamente na área educacional (ensino e aprendizagem).

3.5 LOCAL PARA ESCOLARIZAÇÃO

Nesta categoria, Goes (2012), Maturana e Mendes (2017) deram voz aos sujeitos envolvidos diretamente na decisão sobre o local para estudo, ou seja, pais de crianças com autismo e deficiência intelectual associada (GOES, 2012) e alunos com deficiência intelectual egressos de escolas especiais ou escolas comuns (MATURANA; MENDES, 2017).

Goes (2012), ao entrevistar pais de duas crianças com autismo e deficiência intelectual associada sobre os motivos que os levaram a matricular seus filhos na educação infantil em escolas de educação especial, identificou que a escola comum foi a primeira opção de matrícula, porém, devido às dificuldades encontradas acabaram por escolhendo retirá-las da escola regular e matriculá-las na escola privada de educação especial por acreditarem que oferece melhores condições para o processo de escolarização (GOES, 2012). Falta de formação dos professores, falta de vontade de atender os filhos e até recomendação de troca de escola por parte dos

próprios professores e profissionais foram os motivos relatados. “[...] ele não se adaptou a escola, e a escola não se adaptou a ele” (GOES, 2012, p. 70). Após a matrícula na escola especial (privada), os pais percebem por parte dos professores carinho pelos alunos, bem como progressos com a linguagem e contato visual de seu filho. “Optamos pela escola especial porque o pessoal é mais preparado e já está mais acostumado com isso” (GOES, 2012, p. 71).

Ao analisar os dados da entrevista, a luz da Teoria Crítica da Sociedade, Goes (2012) levantou indícios de que a escola especial muitas vezes ainda aparece como melhor possibilidade para escolarização de educandos com autismo e deficiência intelectual, no entanto destaca que não houve resistência e enfrentamento dos pais ao se depararem com as dificuldades no ensino regular, o que indica, uma atitude de adaptação desses pais em relação aos limites impostos a escolarização dos seus filhos (GOES, 2012). Os dados da pesquisa evidenciam experiências frustradas na escola regular fez com que os pais buscassem a escola especial como espaço para seus filhos. Acolhimento, aceitação e empatia parecem ser os elementos importantes para os pais. Aspectos relacionados à apropriação de conteúdos acadêmicos e ao efetivo processo de escolarização não são tomados para análise. Tem-se pela exposição desta pesquisa que em tempo de inclusão, a escola especial continua sendo uma escolha para os pais.

Maturana e Mendes (2017), ao analisar por meio do desenho-estória a concepção de cinco alunos com deficiência intelectual–DI (com idade entre oito e 18 anos) sobre a escola especial e a escola regular, tendo como cenário suas transferências escolares: da escola especial para a escola comum ou vice-versa identificaram que as duas formas de escolarização são concebidas de formas distintas. A escola especial é compreendida como o local de acolhimento, afetividade, cuidados, oportunidade para a realização de atividades lúdicas, contato com a natureza, brincadeiras, passeios, sem obrigações rígidas. Já a escola comum, é percebida pelos alunos como um local de aprendizagem como o ler e escrever. “[...] estudar lá é legal, tem letras, lápis” (MATURANA; MENDES, 2017, p. 221). Apesar de gostarem do aspecto lúdico e do acolhimento da escola especial, as autoras destacam que “a maioria dos alunos revelou o desejo de frequentar a escola comum, visto que, em suas concepções, essa é a única que pode lhes ofertar o tão sonhado “aprender a ler e escrever” (MATURANA; MENDES, 2017, p. 222).

3.6 POLÍTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO/DADOS CENSITÁRIOS

Goes (2014) analisou os resultados das políticas de educação especial brasileira, no âmbito da educação nacional, e identificou, por meio das matrículas do Censo Escolar (etapa de ensino, instância administrativa e tipo de escolarização), expansão de matrículas de alunos

com deficiência intelectual nas escolas regulares entre 2007 e 2012 em todas as regiões brasileiras, com as instituições públicas com maior crescimento do que as privadas (GOES, 2014).

Com relação a distribuição regional das matrículas em instituições privadas, apesar de irregularidades em alguns anos, destaca o autor, a tendência foi de queda nas regiões, norte, nordeste e centro oeste. Já as regiões Sul e Sudeste, apresentaram tendências distintas, pois em ambas se percebe uma tendência de crescimento (GOES, 2014).

O autor apresenta dados de que no ano de 2007 a região sudeste tinha 40,4% dos alunos com deficiência intelectual matriculados no ensino regular, já em 2012, redução para 38,9%. Já a região sul contava com 27,3% de matrículas de alunos com deficiência no ensino regular e em 2012, redução para 21,8%. Para o autor, o incremento das matrículas no ensino regular e nas instituições públicas parece evidenciar que elas não correspondem a importância das instituições privadas e de ensino segregado. A análise levou a concluir que “[...] nos estados mais desenvolvidos do país, e certamente, naqueles em que os recursos públicos são mais abundantes, que a tendência à privatização se torna mais forte” (GOES, 2014, p. 102).

Goes (2014) conclui que o ensino segregado continua no país, porém não é maior que a expansão da inclusão por meio da política nacional e aponta a necessidade de maiores investigações em âmbito regionais, estaduais e municipais. Outro aspecto importante levantado pela pesquisa é o elevado número de matrículas de alunos com deficiência intelectual, ou seja, 64% do número total de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais¹² possuem deficiência intelectual. Para cada 10 matriculados de alunos com NEE, 6 possuem deficiência intelectual¹³. Destaca que houve no período estudado um elevado percentual de matrícula de alunos com deficiência intelectual se comparado ao número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais. Enquanto o aumento de matrículas de alunos com NEE foi de 7,5% de 2007 para 2012, o incremento de alunos com deficiência intelectual foi de 147,5% (GOES, 2014). Para o autor

¹² O termo necessidades educacionais especiais - NEE, utilizado pelo autor, foi adotado no Brasil por meio da Resolução CNE/CEB nº2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e entende que todo e qualquer aluno pode apresentar, ao longo da sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente. Porém, desde o ano de 2008, com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (SESC/MEC, 2008), o termo NEE foi substituído por alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

¹³ Estes resultados foram obtidos segundo o autor pela subtração do número de alunos com deficiência intelectual em relação ao total de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais nos anos de 2008 a 2012.

Esse incremento significativo de matrículas de alunos com deficiência intelectual pode estar expressando uma maior incorporação dessa população pela educação escolar, ou então, uma reclassificação de alunos com baixo rendimento escolar, na medida em que grande parte deles é assim caracterizado pela equipe escolar, sem qualquer diagnóstico mais preciso (GOES, 2014, p. 110).

E complementa “se no passado, a psicologia foi criticada por patologizar o baixo rendimento escolar (Cf PATTO, 1990), a falta de diagnóstico mais preciso pode estar cumprindo a mesma função” (GOES, 2014, p. 110).

Lima e Laplane (2016) analisaram o acesso e a permanência de alunos com autismo nas escolas de um município de São Paulo e identificaram, por meio dos microdados do Censo da Educação Básica entre 2009 e 2012 que as matrículas dos alunos com autismo naquele município estavam concentradas no ensino regular e na rede pública (séries iniciais do Ensino Fundamental) e uma parcela desses alunos era atendida por instituições de educação especial. O estudo apontou, também, para a grande evasão escolar, principalmente quando se encontram nas séries finais do ensino fundamental devido à ausência de apoio pedagógico especializado. Os dados da pesquisa indicam que de maneira geral, o processo de escolarização de alunos com autismo não se conclui e poucos chegam ao ensino médio (LIMA; LAPLANE, 2016).

Por meio da pesquisa, as autoras identificaram que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo possui convênios com escolas particulares e o governo financia os estudos de alunos com autismo na rede privada. No município de Atibaia, uma escola da rede privada é conveniada nesses termos. Nela, existe um projeto de Educação Especial que se iniciou em 2006 e atende alunos com autismo. Lima e Laplane (2016) discorrem que o trabalho educacional nesse projeto é realizado, segundo a escola, considerando-se a singularidade do desenvolvimento e da aprendizagem de cada sujeito. Os atendimentos ofertados envolvem áreas da pedagogia, psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, musicoterapia e artes. Os alunos, em sua maioria, não participam das aulas de ensino regular dentro do colégio. Frequentando salas separadas, compartilham algumas aulas de Educação Física e os intervalos com os outros alunos. Apesar disso, as matrículas são realizadas na escola e classe comum, conforme a idade e etapa escolar correspondente (LIMA; LAPLANE, 2016).

A Escola de Educação Especial Raio de Luz cuja mantenedora é a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE oferece atendimento educacional para alunos encaminhados por outros setores do município como Secretaria de Saúde, Educação, Conselho Tutelar e demanda espontânea (LIMA; LAPLANE, 2016). Na escola em questão, é realizada a triagem e a avaliação por uma equipe multidisciplinar composta por fonoaudiólogo, terapeuta

ocupacional, fisioterapeuta, psiquiatra e psicólogo. O trabalho educacional com os alunos com autismo é focado no currículo funcional e na comunicação alternativa. Conforme dados da pesquisa existem oito salas na escola para alunos com autismo, sendo que em cada sala há um grupo de quatro alunos com idade aproximada entre si que são acompanhados por pedagoga com especialização em Educação Especial. A matrícula dos alunos no Censo da Educação Básica é realizada de acordo com a etapa de ensino e idade correspondentes, porém na prática não existem salas específicas para cada etapa de ensino. Os alunos, em atendimento educacional na Escola Especial Raio de Luz – APAE, permanecem nele até que os pais decidam o final do atendimento (LIMA; LAPLANE, 2016, p. 280).

Piaia (2016) buscou compreender a trajetória de implementação da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial no contexto da política de Educação Especial do Estado do Paraná, utilizando-se da revisão da literatura e a análise documental. Identificou que a implementação da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial no Estado do Paraná deu-se mediante divergências à orientação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI publicado no ano de 2008 e ao Decreto nº 6.571/08 quanto à matrícula de todos os alunos em turmas do ensino regular, assim como o financiamento às escolas, a partir dos recursos do FUNDEB, estar atrelado a essa mesma condição. Deu-se então a criação da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial mediante trabalho empreendido pela Federação da APAES do Estado do Paraná - FEDAPAES\PR, com anuência da Secretaria do Estado da Educação e o Departamento de Educação Especial e Inclusão e aprovação do Conselho Estadual de Educação - CEE.

Piaia (2016) discorre que além da alteração na denominação de Escola de Educação Especial para Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial a legislação paranaense garantiu a essa a integração ao Sistema Estadual de Ensino ofertando escolarização e garantindo certificação aos alunos. Porém, identificou que passados três anos após a implementação, a proposta necessitou de readequação pela constatação de que os alunos não conseguiam dominar os conteúdos curriculares previstos, o que anunciaria, ao final de 2014, grande percentual de reprovação. Deu-se, então, no ano de 2014, a organização administrativa e pedagógica cuja característica principal foi a adequação no tempo de permanência do aluno no ensino fundamental em um ciclo de dez anos (PIAIA, 2016). A autora sinaliza que a escolarização e a garantia de certificação são desafios ainda a serem alcançados pela proposta paranaense. Analisar o processo de escolarização e posterior certificação são apontamentos da autora para pesquisas futuras.

As pesquisas apresentadas nesta categoria indicam que apesar de haver em nosso país uma política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva que orienta a matrícula de alunos público-alvo da educação especial na escola regular e para tal oferece o atendimento educacional especializado como suporte à escolarização desses educandos, alunos com deficiência intelectual e autismo continuam sendo atendidos em escolas de educação especial, haja vista os dados do Censo escolar levantados por Goes (2014) e Lima e Laplane (2016) e que se mantem mediante repasse de dinheiro público por meio de órgãos oficiais, prática histórica em nosso país e que tem nas legislações nacionais amparo e é estendida aos entes federados como é o caso do Estado do Paraná destacado no estudo de Piaia (2016) .

No que diz respeito à continuidade do financiamento às instituições que atuam na educação especial, apesar da proposição nacional de uma política na perspectiva da educação inclusiva como discutido, Laplane, Caiado e Kassar (2016, p. 47) verificam um crescimento no setor privado, “[...] de responsável por 78,87% das matrículas em escolas especiais em 2007 passa a 82,78%, em 2014”. O panorama indica, segundo as autoras, que “[...] o setor privado concentra as matrículas em escolas de educação especial, financiado pelo setor público, enquanto que a escola pública é responsável pela inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns” (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016, p. 47). Nesse sentido, coaduna-se com Goes (2014) que investigar os cenários regionais, estaduais ou municipais faz-se necessário.

BREVES CONSIDERAÇÕES

Ao findar esta revisão sistemática da literatura, a qual propôs-se conhecer como as pesquisas brasileiras têm discutido a escolarização de alunos matriculados em instituições especializadas em educação especial – escolas de educação especial, verificou-se, por meio da análise das produções, que a escolarização ofertada nestas instituições se limita aos anos iniciais do ensino fundamental. A incredibilidade na aprendizagem de conteúdos científicos sendo justificada pela capacidade limitada, aprendizagem lenta, conhecimentos a nível do cotidiano, do lúdico, concreto, visual, necessidade de maior tempo para a escolarização e compreensão da deficiência numa perspectiva biológica foram os principais pontos levantados nos estudos de Rossato, Leonardo (2011); Leonel e Leonardo (2014).

Como respostas à indagação inicial sobre as especificidades do trabalho pedagógico realizado ao aluno matriculados nas instituições especiais, destacou-se o ensino individualizado partindo de atividades lúdicas e concretas. O currículo funcional e a comunicação alternativa surgiram como proposta de trabalho aos alunos com autismo (LIMA; LAPLANE, 2016) e o

Método Montessoriano e fônico para alunos com Síndrome de Down e Deficiência Intelectual leve (ASSAF, 2017). Programas de ensino baseados na análise do comportamento fazendo uso de softwares específicos como alternativas a apropriação da leitura, manuseio do dinheiro (BASTOS, 2016; ROSSIT; GOYOS, 2009).

Das 12 produções analisadas nesta revisão, práticas e/ou propostas pedagógicas foram tema de estudo em apenas cinco trabalhos, e desses, dois trataram de programas de ensino aplicados na escola de educação especial, a alunos da instituição, não se concretizando como uma prática da instituição, mas realizada na instituição.

Os dados dessa revisão apontam que em tempos de inclusão a escola de educação especial ainda se configura como um espaço necessário na opinião de pais e professores (GOES, 2012; ROSSATO; LEONARDO, 2011), porém, não como um espaço que promova a escolarização e progressão acadêmica, mas como um espaço de acolhimento, afetividade, cuidados, atividades lúdicas ... como bem relatado pelos alunos (MATURANA; MENDES, 2017). Tal constatação emerge a urgente e necessária discussão acerca de tais instituições que se propõe legalmente como um espaço educacional, porém denotam não cumprir efetivamente com sua função no que se refere a escolarização. Diante do exposto, essa pesquisa toma relevância, uma vez que busca analisar, na proposição do estado do Paraná, por meio da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, o cumprimento de sua função, ou seja, a socialização do conhecimento científico a alunos com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

A nadie se le ocurre siquiera negar la necesidad de la pedagogía especial. No se puede afirmar que no existen conocimientos especiales para los ciegos, para los sordos y los retrasados mentales. Pero estos conocimientos y ese aprendizaje especiales hay que subordinarlos a la educación común, al aprendizaje común. La pedagogía especial deve estar diluída em la actividad general del niño. (VIGOTSKI, 1997, p. 65).

4.1 A EDUCAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA: ALGUMAS CONCEPÇÕES

Historicamente, as formas de conceber a deficiência repercutem na condução do trabalho educativo, tanto na escola comum quanto em escolas especiais. No que se refere à educação da pessoa com deficiência em nosso país, Jannuzzi (2004) sintetiza três concepções que orientaram práticas educativas formais na educação das pessoas com deficiência entre o século XVI e XXI, a saber:

A – As que se centram principalmente na manifestação orgânica da deficiência, procurando meios de possibilitar-lhe a vida. Consideram preponderantemente um lado da questão, tentando a capacitação da pessoa para a vida na sociedade. Denomino-as: A1) Médicopedagógica e A2) Psicopedagógica.

B – As que procuram estabelecer conexão entre a deficiência e o contexto em que ela se situa, enfatizando o outro lado do problema: B1) a que coloca acento principal no contexto e a educação passa a ser preparação para ele – Economia da Educação ou Teoria do Capital Humano; B2) as que se centram principalmente na educação como a redentora, a única responsável pela transformação contextual. B2.1) Integração e B2.2) Inclusão.

C – A que procura considerar os dois lados da questão: a complexidade do indivíduo num momento histórico específico. Pensa a educação como momento intermediário, como mediação, condicionada pelo contexto socioeconômico-político-cultural, mas com autonomia relativa capaz de atuar na transformação desse contexto (JANNUZZI, 2004, p. 9–10).

Em se tratando da concepção A, manifestação orgânica da deficiência, a autora pontua que até a década de 1930 prevalecia em nosso país a compreensão da deficiência relacionada a lesão e tinha na medicina influência para práticas relacionadas a saúde (cura e reabilitação) e educação. Dentre as ações educativas destaca-se nesse período a criação do Imperial Instituto de Meninos Cegos (1852) e o Instituto Nacional de Surdos-Mudos (1854), ambas sob influência de pessoas ligadas ao governo imperial que ofertavam ensino a minoria da população com deficiência visual e/ou auditiva do nosso país.

Com o avanço da psicologia e a vinda de Helena Antipoff¹⁴ para o Brasil na década de 1930, teorias psicológicas da aprendizagem ganharam espaço nas ações que nortearam práticas educativas. Sob o otimismo pedagógico da Escola Nova, cuja ênfase centrava-se na importância da escola e nos métodos e técnicas de ensino, a psicopedagogia passou a influenciar tanto a educação regular como a especial (JANNUZZI, 2004). Em tal contexto, a concepção de deficiência (principalmente a intelectual) que estava ligada ao coeficiente intelectual, que determinava (ou não) o rendimento escolar desses sujeitos, influenciou por muitas décadas na organização de classes homogêneas, o que resultava, em muitos casos, na criação de classes especiais ou escolas especiais e/ou especializadas.

Quanto à concepção B, Jannuzzi (2004) discute que a Economia da Educação ou Teoria do Capital Humano¹⁵, sob influência da modernização do capitalismo socioeconômico mundial, ligada a reorganização ideológica de um grupo militar que estabeleceu em nosso país a Ditadura Militar a partir de 1964, passou a atribuir a escola a produção de mão de obra para o setor produtivo existente.

No que diz respeito à pessoa com deficiência, desencadeou-se, no período em questão, ações para que fossem educados para a própria subsistência, “[...] no sentido de torná-los, quanto possível, participantes de atividades produtivas” (JANNUZZI, 2004, p. 14). Criou-se à pessoa com deficiência, oficinas abrigadas nas instituições especializadas cujo objetivo principal era a disciplina (quanto a horários, obediência e harmonia entre colegas), uma vez que os serviços desenvolvidos eram relacionados a sobra do mercado de trabalho (empacotamento, separação de pequenas peças, amarração de caixas simples entre outros) (JANNUZZI, 2004).

O período denominado pela autora de integração ou normalização (fins da 1970 e início de 1980), cuja ênfase centrou-se no pedagógico, mas sem contradição a corrente anterior, teve como objetivo “[...] criar condições de vida para a pessoa retardada mental semelhantes, tanto quanto possível, às condições normais da sociedade em que vive” (JANNUZZI, 2004, p. 16). A perspectiva da integração ou normalização pressupunha a aceitação das pessoas com deficiência na sociedade com os “normais”, e na escola, a necessidade do entrosamento entre o sistema regular de ensino e a educação especial. No que diz respeito a práticas pedagógicas

¹⁴ Sobre Helena Antipoff sugere-se a tese de Heulalia Charalo Rafante intitulada Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a educação especial no Brasil defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, defendida no ano de 2011.

¹⁵ Na Teoria do Capital Humano, as diferenças do nível de educação é que darão as diferenças de renda. As habilidades e os conhecimentos das pessoas são uma forma de capital. Assim, levando-a ao extremo, o trabalhador é um capitalista, para o qual o capital é o seu conhecimento, a sua força de trabalho (JANNUZZI, 2004, p. 14).

“[...] o método apregoado era o individual e se aconselhava adaptação curricular” (JANNUZZI, 2004, p. 17).

Dentre os princípios da integração, pregava-se a não-extinção dos serviços existentes na educação especial, mas se procuraria colocar a pessoa com deficiência na rede regular, com acompanhamento e criação de condições de atendimento. A experiência de integração escolar promovida pela Fundação Catarinense de Educação Especial, instituição da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina - que congregava pessoas com deficiência em regime segregado, foi descrita pela autora. Alunos com faixa etária de 7 a 14 anos ingressavam no ensino regular mantendo serviços necessários complementares como salas de recursos e salas de apoio pedagógico. No que diz respeito ao alunado, a autora pondera que não houve integração plena, os mais beneficiados e mais participantes da rede regular foram os alunos com deficiência sensorial em salas de recursos (criadas para tal). Os alunos com deficiência intelectual não lograram benefícios e os alunos com deficiência física ficaram à margem do processo, sendo atendidos pela Associação Catarinense de Reabilitação (JANNUZZI, 2004).

Na década de 1990, sobretudo após a Declaração de Salamanca (1994), a educação da pessoa com deficiência toma uma nova direção no contexto internacional e repercute na política nacional brasileira quando a integração passa a dar espaço para a inclusão,

em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (JANNUZZI, 2004, p. 20).

No ano de 2008, a Secretaria da Educação Especial do Ministério da Educação, publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- PNEEPEI (BRASIL, 2008a). Por meio desse documento, a Educação Especial passou do caráter substitutivo de escolarização, realizado em classes especiais ou em instituições especializadas, para oferecer suporte ao aluno com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino, oferecendo atendimento educacional especializado- AEE¹⁶ em turno inverso à escolarização na forma complementar ou suplementar.

¹⁶ Compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, na forma complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos

No que diz respeito ao AEE, o Decreto 6.711/2011 assegurou que a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011). A perspectiva inclusiva é assumida no âmbito nacional.

A Educação como Mediação (fins de 1980, avançando pelos anos de 1990 e princípios do novo século) é apresentada pela autora com base em pesquisas que tem como arcabouço teóricos marxistas que vão mostrando a educação como parte da organização social “[...] na sua base infra-estrutural (material, organização para a produção dos meios de subsistência) e superestrutural (ideias, ideologia, conhecimentos científicos, tecnologia etc.)” (JANNUZZI, 2004, p. 21).

Tendo em Dermeval Saviani seu precursor, a educação colocada como mediação é compreendida como o momento intermediário para mudança da sociedade, pois “procura mostrar os determinantes principais que atuam na educação – a organização social –, apontando que a mudança, em última instância, depende dessa organização social” (JANNUZZI, 2004, p. 21).

Em contraposição às perspectivas anteriores que centram na escola a solução para os problemas sociais, na perspectiva da Mediação sabe-se do limite de uma organização baseada na apropriação do lucro. Nessa perspectiva, “se defende o direito à socialização, à distribuição, ao usufruto desses progressos para todos” (JANNUZZI, 2004, p. 22). Na perspectiva da mediação, há defesa da qualidade no ensino direcionado a pessoa com deficiência para apropriação do conhecimento, pois é por meio dele que o sujeito toma consciência de si e da sociedade em que vive e pode exercer sua cidadania (deveres e direitos constitucionais).

4.2 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Discorreu-se neste texto a função social da escola a fim de suscitar reflexões sobre o objeto de estudo, ou seja, a escolarização de alunos matriculados na Escola de Educação Básica, Modalidade Educação Especial. Qual é sua função enquanto instituição escolar? O que a caracteriza como escola? Afinal, qual é sua função social? Para respostas a tais indagações, ou

globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

aproximação de indicativos, buscou-se o conceito de função social de escola com base nos preceitos da Pedagogia Histórico- Crítica, mais especificamente nas contribuições de Saviani (2003), bem como, na concepção de educação para Mészáros (2008).

Fundamentada no Materialismo Histórico Dialético, ou seja, na compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana, a Pedagogia Histórico-Crítica entende a escola como “[..] uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2003, p. 14). Portanto, não se trata de qualquer saber. “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; a cultura erudita e não a cultura popular” (SAVIANI, 2003, p. 14). Nessa direção, coaduna-se com o autor pela compreensão de que na escola de educação especial o conhecimento elaborado, o saber sistematizado e a cultura erudita deve ser o foco da ação educativa.

Historicamente, em nosso país escolas de educação especial, ofertaram serviços substitutivos ao ensino regular. Tais serviços não se configuraram, necessariamente, como de escolarização. Caridade, assistência, afeto, superproteção, oficinas protegidas, por muitos anos pautaram a ação educativa aos alunos nestas instituições. Do descrédito à possibilidade de aprendizagem, decorrente da concepção de deficiência ancorada no modelo médico, transitaram décadas de atendimento especializado a escolares com deficiência, sobretudo com deficiência intelectual. Mas é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB nº 9394/96 que passa a exigir que as instituições assumam, sob os princípios da educação geral, a educação escolar como eixo central de seu trabalho, afim também, de estabelecer convênios com o poder público (MELLETTI, 2006). Tem-se, portanto, que, há apenas duas décadas, a educação escolar passa a ser objeto de atenção em texto de Lei para as escolas de educação especial em nosso país.

Resgatar a função social da escola é compreender que ela existe, sobretudo, “[...] para propiciar a aquisição do saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2003, p. 15). Nessa direção acredita-se que o saber elaborado também deve ser o foco das escolas de educação especial, uma vez que a apropriação do conhecimento é direito do aluno nela matriculado.

Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e a escrever. Além disso, é preciso conhecer a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas) (SAVIANI, 2003, p. 15).

Diante do exposto, o currículo torna-se elemento essencial para a garantia do acesso aos conhecimentos que propiciem o aprender na escola como pontua o autor: “O currículo é o conjunto de atividades nucleares desenvolvidos pela escola e não conjunto de atividades desenvolvidas pela escola, uma vez que a escola pode ocupar-se com atividades extracurriculares, por exemplo” (SAVIANI, 2003, p. 16). Tais ponderações revelam-se essenciais de análise inclusive na escola de educação especial, uma vez que, nas próprias palavras do autor, pode-se facilmente o secundário tomar lugar daquilo que é o principal, “[...] deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola, exemplos: datas comemorativas” (SAVIANI, 2003, p. 16).

Em se tratando do currículo da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, este foi organizado conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e da Educação de Jovens e Adultos, o Caderno de Ensino Fundamental de nove anos – Orientações pedagógicas para os anos iniciais da SEED e a proposta pedagógica¹⁷ elaborada pela Federação da APAES do Estado do Paraná- FEDAPAES e Federação Estadual de Instituições de Reabilitação do Estado do Paraná – FEBIEX (PARANÁ, 2014).

No que se refere à participação das Federações nas políticas de educação especial em nosso país, Silva (2017) às compreende, na institucionalização da Federação da APAES – FENAPAES, com o papel de “instigadora do Estado” (SILVA, 2017, p. 193) a medida que se constitui como espaço de “cooperação, gerenciamento e influencia para a implementação de políticas” (SILVA, 2017, p. 193). Nesse contexto, o autor analisa que vem prevalecendo suas ideologias ao longo dos anos, impulsionando, por meio da reestruturação dos programas, projetos e atividades, a disputa¹⁸ pela hegemonia no campo educação especial. E no contexto do Estado do Paraná, por meio da implementação da Escola de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, pode-se inferir que a análise do autor é reafirmada, haja vista a influência da FEDAPAES na proposição da escola junto a SEED/PR e CEE/PR como já apresentado nesta

¹⁷ Até o findar dessa pesquisa não foi possível localização.

¹⁸ A disputa dá-se com intelectuais de movimentos sociais ou instituições a favor da educação inclusiva, sobretudo, na transição do século XX a XXI. Dentre os movimentos e instituições o autor menciona: Centro de Vida Independente do Rio de Janeiro, Instituto Rodrigo Mendes, Fórum Nacional da Educação Inclusiva, Fórum Permanente da Educação Inclusiva e Instituto Mara Gabrielli (SILVA, 2017, p. 208).

pesquisa, bem como na elaboração da proposta pedagógica, como apresentado no parágrafo anterior.

Em se tratando dos pressupostos da Pedagogia Histórico – Crítica tem-se que a educação se caracteriza como uma ação intencional e, assim sendo, é necessário fazer um planejamento metódico e rigoroso. Nos pressupostos da teoria uma ação planejada de forma reflexiva e consciente pode possibilitar a crítica, com vistas à ruptura com os padrões vigentes. Nesse sentido, planejar é uma ação política e técnica.

No que se refere à política, o educador tem de fazer análise crítica do conteúdo escolar e do processo educativo. Isso implica uma tomada de decisões sobre para quê e como abordar os conteúdos de ensino. Quanto à ação técnica, conhecendo o estágio de desenvolvimento do educando, organizar o processo educativo, considerando o conhecimento científico, a escolha de materiais didático-pedagógicos, as estratégias de ensino, critérios e instrumentos de avaliação. É importante grifar que essas duas dimensões são indissociáveis e devem ser pensadas tanto no aspecto individual quanto coletivo (ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ, 2015, p. 22).

Sobre o aluno da educação especial, faz-se necessário também conhecer os instrumentos e recursos que oportunizem o acesso ao conhecimento e à assimilação desse saber. E, nesse sentido, destacamos a necessidade do professor que trabalha com alunos nessa modalidade de ensino apreender seu objeto de trabalho, ou seja, o conhecimento científico e as vias de acesso ao seu aluno, seja ele sujeito com deficiência intelectual, múltiplas deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento que possui formas alternativas de comunicação, socialização, aprendizagem...

Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão – assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nos convenciamos chamar de “saber escolar” (SAVIANI, 2003, p. 18).

Quando nos propomos a refletir acerca da aquisição formalizada de conhecimentos dos sujeitos da educação especial nos reportamos aos estudos de Vigotski (1997), o qual tece importantes considerações quando assevera que educação especial deve ter o mesmo objetivo do ensino comum, no sentido de ter como foco a aprendizagem de conteúdos científicos do currículo comum. Considera, ainda, que os princípios de ensino e aprendizagem são os mesmos e não nega a necessidade de conhecimentos especiais para pessoas com deficiência, bem como de que a pedagogia especial deve estar diluída na atividade geral da criança.

A nadie se le ocurre siquiera negar la necesidad de la pedagogía especial. No se puede afirmar que no existen conocimientos especiales para los ciegos, para los sordos y los retrasados mentales. Pero estos conocimientos y ese aprendizaje especiales hay que subordinarlos a la educación común, al aprendizaje común. La pedagogía especial debe estar diluída em la actividad general del niño (VIGOTSKI, 1997, p. 65).

Tem-se, pelas palavras do autor, que no trabalho educativo ao aluno com deficiência a escola deve cumprir seu papel social, e sobre tal atribuição a Pedagogia Histórico – Crítica, nas palavras de Saviani (2003, p. 31), assim define:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitante, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003, p. 13).

Quanto ao primeiro aspecto, ou seja, à identificação dos elementos culturais, o autor destaca que “trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (SAVIANI, 2003, p. 13–14). Nos reportando à Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, o que seria essencial? Sob o ponto de vista do autor, o essencial se assemelha ao clássico, que é aquilo que se firmou como fundamental, e que “[...] pode se constituir num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2003, p. 13–14). Nesse sentido, acredita-se que o clássico deve também ser o dever de oferta da Escola da Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, uma vez que se entende que são os conhecimentos científicos, mediados intencionalmente pela ação educativa e pelo papel do outro, que possibilitam ao aluno a apropriação do patrimônio cultural da humanidade como elemento essencial para a sua plena humanização¹⁹.

Quanto ao segundo aspecto, compreendido pelo autor como a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico, é importante ressaltar que “trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma da segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (SAVIANI, 2003, p. 14), sem nunca perder de vista o papel da

¹⁹ Na perspectiva teórica da Pedagogia Histórico-Crítica que tem base o Materialismo Histórico-Dialético o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessária a humanização. (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 50).

instituição escolar, ou seja, a socialização do saber sistematizado e a apropriação desse saber, tornando, assim, a necessária exigência da escola.

Em se tratando do papel social da escola, julga-se essencial a discussão acerca do tempo histórico e o contexto que se insere, ou seja, no modo de produção capitalista, e para tal recorremos às análises de Istvan Mészáros, que em sua obra, *A educação para além do capital*, publicada no Brasil em 2008, discute o papel da educação no sistema capitalista.

Embora Mészáros (2008) entenda a educação como um campo amplo, ou seja, como o processo vital da existência do homem, isto é, aquilo que caracteriza a sua especificidade de ser social, sua capacidade de conhecer, de ter ciência do real para poder agir, transformá-lo de forma consciente, o autor tece duras críticas a educação institucionalizada como mecanismo de perpetuação e reprodução do sistema e não instrumento de emancipação humana.

A educação institucionalizada, especialmente dos últimos 150 anos, serviu – no seu todo- ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão com o sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver alguma alternativa a gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Acerca da citação anterior, Mészáros (2008) condena a mentalidade fatalista dos que se conformam que não é possível uma alternativa à globalização capitalista, já que esta tem no individualismo, na competição e no lucro seus fundamentos desumanizantes. Porém, destaca que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só fornecer uma alternativa emancipadora radical (MÉSZÁROS, 2008).

Inspirado em Gramsci²⁰ discute que educar é colocar fim na separação *homo faber* (homem que produz) e o *homo sapiens* (homem que pensa), pois em sua análise todo homem contribui de uma maneira ou outra, para manutenção ou mudança - trabalho, ou fora dele. Confrontos hegemônicos e antagônicos culminarão ou não a mudança.

No que diz respeito à educação e ao trabalho destaca a inseparabilidade entre ambos e discute que a educação deve estar relacionada ao trabalho, mas não há qualquer trabalho, mas, o trabalho emancipatório, não alienado, nesse sentido, assevera “a universalização da educação

²⁰ Antonio Gramsci (1891-1937), filósofo, jornalista, crítico literário e político italiano marxista, refirma o “[...] materialismo histórico e dialético como um paradigma teórico-metodológico eminentemente de perspectiva revolucionária” (MARTINS, 2008, p. 244).

e a universalização do trabalho como atividade humana autorealizadora (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).

Nessa direção o papel da educação toma centralidade, torna-se “soberano”,

[...] tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. É isso que quer se dizer com a concebida “sociedade de produtores livremente associados”. Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a “efetiva transcendência do trabalho” seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).

A esse respeito da sociedade de produtores livremente associados, compreende como a sociedade possível, sustentada pela educação humanizadora e o trabalho emancipado, não alienado ao processo do capital que determina o que ensinar para o trabalho e trabalhador requerido. Nesse contexto, o Estado tem influência central, uma vez que realiza as mediações entre o que é determinado pelo capital e o requerido do trabalho para a educação e/ou vice-versa. O autor destaca a urgente necessidade de romper com essa forma alienada de mediação, e sugere

A alternativa concreta a essa forma de controlar a reprodução metabólica social só pode ser a *automediação*, na sua inseparabilidade do *autocontrole* e da *autorealização através da liberdade substantiva e da igualdade*, numa ordem social reprodutiva conscientemente regulada pelos indivíduos associados. É também inseparável dos *valores* escolhidos pelos próprios indivíduos sociais, de acordo com suas reais necessidades, em vez de lhe serem impostos-sob forma de *apetites* totalmente *artificiais*, pelos imperativos reificados da acumulação lucrativa do capital, como é o caso de hoje (MÉSZÁROS, 2008, p. 73–74) (GRIFOS DO AUTOR).

Nesse contexto, a educação é compreendida como desenvolvimento contínuo da consciência socialista que reivindica uma nova ordem social, no qual os indivíduos tomem decisões conscientes sobre a forma de gestão de sua própria vida, ou seja, o estabelecimento do controle consciente dos processos sociais, o que só é possível de se imaginar quando a educação é plenamente vivida pelos indivíduos.

4.3 O PÚBLICO E O PRIVADO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Quando se discute a relação entre o público e o privado na educação, a tônica central e que não se pode deixar de enfatizar é “[...] a efetivação de direitos sociais universais

materializados em políticas sociais e o poder público como seu garantidor, não apenas enquanto acesso, mas também através de mecanismos participativos de elaboração das políticas” (PERONI, 2013, p. 10).

A autora assevera que ao tratarmos do tema público e privado, “não estamos fazendo uma contraposição entre Estado e sociedade civil, mas estamos nos referindo a interesses públicos e privados em uma sociedade de classes que perpassam o Estado e a sociedade civil” (PERONI, 2013, p. 10). O Estado no contexto da sociedade capitalista, entendido não como uma abstração, mas “[...] construído por sujeitos individuais e coletivos em um processo histórico de correlação de forças” (PERONI, 2012, p. 20).

Nessa direção, situar o contexto em que se encontra essa relação, ou seja, no contexto de uma sociedade capitalista, que estruturalmente se encontra em crise no âmbito global e em escala de tempo extensa e contínua, como bem alerta Mézáros (2011), exige estratégias que redefinam o papel do Estado e as fronteiras entre o público e o privado, e nesse sentido, “[...] o neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e a Terceira Via são estratégias do capital para tentar minimizar a queda na taxa de lucros” (PERONI, 2013, p. 10).

Peroni (2012) pontua que na teoria neoliberal o Estado é o culpado pela crise, “tanto porque gastou mais do que podia para legitimar-se, pois tinha que atender às demandas da população por políticas sociais, o que provocou déficit fiscal, quanto porque, ao regulamentar a economia, atrapalhou o livre andamento do mercado” (PERONI, 2012, p. 21). Nesse contexto, “propõe-se o Estado mínimo, tanto na execução quanto na coordenação da vida em sociedade, e quem passa a ser parâmetro de eficiência e qualidade é o mercado” (PERONI, 2012, p. 21), o que, segundo a autora, traz profundas consequências para políticas e programas sociais, como o caso da educação e a relação público e privado.

Cury (2005) resgata que, historicamente em nosso país, o setor privado influenciou os governos no que diz respeito ao setor educacional. Um dado que elucida essa afirmação é o Decreto de D. João VI, que desde 1821 já permitia a qualquer cidadão o ensino e a abertura de escolas de primeiras letras, não como uma nobre atividade, mas como uma possibilidade de desresponsabilizar o Estado. “O erário público, considerado impotente para universalizar esse indispensável estudo das primeiras letras, autorizava o repasse parcial para a iniciativa privada” (CURY, 2005, p. 19).

No que diz respeito à educação especial, Borowski (2013) destaca que, historicamente, foi considerada mais um serviço de caráter filantrópico do que propriamente um direito social. Mas é com a Constituição de 1988 que ela entra para a pauta da universalização do direito à educação, seguida da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB e políticas

integracionistas, começa a se efetivar a oferta de serviço educacional público às pessoas com deficiência em escolas especiais e classes especiais (esta última, dentro de escolas regulares). Em se tratando desse aspecto a autora assevera, “Isso não quer dizer que a oferta privada se extingue, pois a mesma exerce grande força política no interior do Estado (BOROWSKI, 2013, p. 310).

Em se tratando da legislação que versa sobre direitos à educação da pessoa com deficiência e a relação entre o público e o privado, sobretudo a Constituição Federal, Laplane, Caiado e Kassar (2016, p. 41) tecem importante análise acerca do seu caráter dúbio, “[...] que se por um lado afirma que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo (art. 208, VII, § 1º), também garante seu oferecimento pela iniciativa privada (art. 209)”. Esta última, direcionada às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas (art. 213). Para as autoras, “Afirma-se, assim, a ideia de que a educação é um direito da população e um dever do Estado e, ao mesmo tempo é reconhecida como atividade privada, submetida, portanto, à lógica do mercado (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016, p. 41).

No capítulo 5 deste estudo, traremos dados acerca do quantitativo de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas de classe comum em sua maioria escolas públicas, e classes exclusivas (classes especiais e escolas exclusivas); esta última marcada fortemente pelo caráter filantrópico das instituições privadas. Em se tratando dos dados que apresentaremos e na discussão que suscita esse texto, coaduna-se com as autoras de que “A presença marcante da iniciativa privada não implica, necessariamente, independência do setor público. Contrariamente, as entidades privadas subsistem, em grande medida, de recursos provenientes do setor público” (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016, p. 45).

Retomando as considerações sobre legislação e a relação com a escolarização de pessoas com deficiência, na década de 1990, seguindo um movimento internacional, as políticas de integração passam a ser substituídas pelas chamadas políticas de inclusão. A proposta da chamada educação inclusiva é que os alunos público-alvo da Educação Especial sejam matriculados em salas de aula regulares e tenham atendimento complementar em salas de recursos multifuncional, dentro da escola regular ou centros de atendimento educacional especializado no contraturno escolar.

No contexto da educação inclusiva, excluem-se as classes especiais e reconfigura-se o papel de escolas especial, passando de um caráter substitutivo de educação para complementar ou suplementar em centros de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008b).

Porém, os desdobramentos não se deram tão linearmente como aqui apresentados, haja vista a proposição do estado do Paraná, como apresentado neste estudo.

É também, na década de 1990, que, no cenário nacional, o governo do então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, propõe o Projeto de Reforma do Estado, num contexto de redefinição do papel do Estado, que “deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p. 12). E nessa proposição, as estratégias apontadas pelo plano são “a privatização, a publicização e a terceirização” (PERONI, 2013, p. 19).

A terceirização é compreendida pelo “processo de transferência para o setor privado dos serviços auxiliares ou de apoio” (PERONI, 2013, p. 19). A privatização é entendida como “a transferência de empresas estatais para a propriedade privada” (ibem) e a publicização consiste na “transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta” (ibdem).

Nesse contexto, a autora assevera que as políticas sociais e, em particular, as políticas educacionais materializam esses processos de redefinição do papel do Estado, reorientando a relação entre público e privado. Na educação especial, as instituições especializadas de caráter assistencial, históricas na Educação Especial, foram consideradas como Organizações não governamentais, parte do Terceiro Setor (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016).

Peroni (2012, 2013) discute que a Reforma do Estado vem a dificultar o processo de consolidação do direito à escolarização por parte das pessoas com deficiência nas escolas comuns. Isso se dá, pois quando a educação da pessoa com deficiência estava começando a ser entendida como um direito na legislação, já que historicamente fora tomada com menor relevância pelo Estado, a nova conjuntura de racionalização de recursos por meio da Reforma do Estado passa a dificultar ainda mais a implementação com qualidade das políticas de inclusão, como a ampliação de escolas públicas de educação especial.

E a prática de repasses de recursos públicos, que já eram destinados às instituições públicas não governamentais, como APAE, Pestalozzi, etc., para a execução de tarefas que seriam do poder público, atualmente é fortalecida pelo movimento em que o Estado se retira ou diminui a sua atuação na execução de políticas, passando-as para a sociedade civil (PERONI, 2013, p. 25).

Peroni (2013) levanta a discussão acerca das escolas de educação especial públicas e busca em Garcia (2009) contribuições importantes no que diz respeito as restrições, em políticas

públicas da existência de escolas públicas de Educação Especial, movimento que se fortaleceu com a Reforma do Estado brasileiro.

Historicamente, a educação especial brasileira foi estruturada sobre poucas instituições públicas e uma rede paralela de instituições privadas que desenvolveram o trabalho em regime de convênios com secretarias de educação nos estados e municípios. [...] A reforma do Estado brasileiro nos anos 1995 favoreceu uma situação que já estava naturalizada para a educação especial, qual seja, a relação público/privado na execução do atendimento educacional. As instituições privado-assistenciais assumiram o atendimento de educação especial, recebendo financiamentos públicos, que podem servir para a estrutura física, o transporte escolar e mesmo para a sustentação do quadro de professores, muitos deles cedidos pelas secretarias estaduais e/ou municipais (GARCIA, 2009, p. 3).

Laplane, Caiado e Kassar (2016) asseveram que mesmo após a implementação de uma política nacional de educação especial, na perspectiva de uma educação inclusiva, no ano de 2008, manteve-se o financiamento as instituições privadas de caráter filantrópico, conforme assegura texto do Decreto nº 7.611/2011 que dispõe sobre a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado –AEE, bem como o Programa Dinheiro Direto na Escola –PDDE, o qual se realiza com verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação –FNDE.

Em se tratando especificamente do estado do Paraná, lócus desta pesquisa, Piaia (2016) destaca que no ano de 2013 é instituída neste estado, por meio de Lei Estadual nº 17656, o Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial, intitulado de Todos Iguais Pela Educação. Por meio da referida lei, é estabelecida parceria entre as entidades mantenedoras das escolas de educação especial e o Estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Educação – SEED que garantiu:

[...] o acesso igualitário aos benefícios dos programas educacionais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino, incluindo os programas de alimentação e transporte escolar, construção, ampliação e reforma de unidades escolares, suprimento de mobiliários, equipamentos e materiais de capacitação, visando possibilitar os padrões de qualidade, economicidade e eficiência equivalentes aos ofertados pelos estabelecimentos da Rede Pública Estadual de Ensino (PARANÁ, 2013, p. s/p).

Tem-se pelo exposto que, no estado do Paraná, a parceria história de investimento de recursos públicos para o setor privado é reafirmada mesmo (ainda) estando em vigência no país uma política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, reafirmando a terceirização de serviços sociais, conforme preconizam políticas neoliberais.

4.4 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A ESCOLA AUXILIAR EM VIGOTSKI

Buscou-se, neste texto, apreender o conceito de deficiência intelectual para Vigotski tomando como referência textos da obra *Fundamentos da Defectologia*, produzida pelo teórico entre 1920 a 1930, período em que se dedicou a publicações de manuscritos acerca da pessoa com deficiência que estão condensados no quinto volume das *Obras Escolhidas* (publicadas na Rússia em 1983, nos Estados Unidos em 1993 e na Espanha 1997)²¹. O texto *Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada*²², também condensado no quinto volume, traduzido da versão russa para a língua portuguesa por Marques, Sales e M. K. Oliveira (2018) foi igualmente o objeto de investigação, a fim de atingir o proposto.

Tendo em vista que esta pesquisa se debruçou na análise da escolarização em uma escola substitutiva ao ensino comum, buscou-se ainda, nas produções já referenciadas, compreensão acerca da função social da escola para a pessoa com deficiência. Trabalhos de Marques, Sales e M. K. Oliveira (2011), Barroco (2012) e A. Oliveira (2018) complementaram a investigação.

No texto intitulado *Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada*, Marques, Sales e M. K. Oliveira traduzem o trabalho apresentado por Vigotski (2018) em um congresso de educadores de escolas auxiliares²³, em 23 de maio de 1931, e depois transformado em texto escrito a partir de anotações taquigráficas.

Ao tratar dos processos biológicos, o autor assevera que por muito tempo a área clínica preocupou-se com a identificação e o diagnóstico da deficiência e pouco deteve-se para ao desenvolvimento e aos atrasos desse sujeito, e a pedagogia médica, também denominada pedagogia auxiliar, recebeu da clínica as noções elementares sobre a natureza do atraso mental²⁴ e tentou construir sua própria prática com base no quadro desenhado do estudo clínico.

Tal prática refletiu por muito tempo na seleção das crianças à escola que deveria frequentar, escola de normais – escola comum, ou escola de anormais – escola auxiliar. Encaminhamentos decorrentes da atenção direcionada ao defeito (deficiência), à falta, aos aspectos negativos do desenvolvimento ou resultado de testes psicológicos, do que

²¹ Nesta pesquisa, optou-se pela análise da versão espanhola.

²² O termo *mentalmente atrasada* foi mantido no corpo do texto por corresponder a terminologia utilizada no início do século XX quando Vigotski produziu seu textos. Atualmente corresponde a deficiência intelectual.

²³ Termo utilizado por Vigotski em seus escritos ao repostar-se as escolas que atendiam exclusivamente alunos com deficiência, compreendida em nosso tempo como escolas especiais.

²⁴ Termo utilizado por Vigotski em seus escritos ao repostar-se a deficiência intelectual (em nosso atual contexto).

efetivamente às potencialidades e/ou possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Conforme assevera Vigotski, “Não devemos nos apoiar naquilo que falta à criança, naquilo que ela não é, mas é preciso ter alguma noção, ainda que vaga, daquilo que ela possui, do que ela própria apresenta (2018, p. 3).

Em se tratando da compreensão do desenvolvimento da criança mentalmente atrasada, o autor critica os profissionais de sua época em que a tomaram como “coisa” e não como processo e destaca a insuficiência das orientações teóricas básicas ao se tratar da pedagogia auxiliar. Diante do exposto, Vigotski (2018) passa a discutir a questão da deficiência mental partindo de três questões:

Primeira questão: o que, no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada, trabalha não contra nós, mas a nosso favor, isto é, quais são os processos que surgem no próprio desenvolvimento da criança mentalmente atrasada que levam à superação do atraso, à luta contra ele, e que conduzem a criança a um degrau mais elevado? Segunda questão: qual é a estrutura e qual é a dinâmica do atraso mental como um todo? Por certo o quadro do atraso mental não se esgota nos processos que trabalham a nosso favor. Para compreender o significado e o lugar desses processos, é preciso compreender seu lugar e significado na estrutura geral do atraso mental. A terceira questão consiste nas conclusões pedagógicas máximas decorrentes da explicitação da primeira e da segunda (VIGOTSKI, 2018, p. 4).

A premissa geral discutida é a noção da “[...] coincidência das leis do desenvolvimento da criança normal e da mentalmente atrasada” (VIGOTSKI, 2018, p. 4). Ou seja, não existe duas formas distintas de educar crianças: uma forma para crianças normais e outra forma para crianças mentalmente atrasadas – determinadas por razões biológicas e por razões sociais, como equivocadamente compreendida. “Pressupunha-se que, na presença de deficiências biológicas, as crianças se desenvolvem por trilhos biológicos e para elas pode ser revogada a lei do desenvolvimento e formação social, que determina o desenvolvimento de qualquer criança normal (VIGOTSKI, 2018, p. 4).

Na visão do autor, a sentença anterior é uma noção mecanicista e metodologicamente inconsistente, assim como é inconsistente a afirmação da existência de uma perturbação primária no atraso mental, e que ela é o fundamento e o condutor de todo o desenvolvimento da criança. Pois do ponto de vista da dialética, “[...] precisamente no processo de desenvolvimento, o primário, aquilo que surge no estágio inicial de desenvolvimento, é

repetidamente removido²⁵ pelas novas formações qualitativas que surgem” (VIGOTSKI, 2018, p. 4–5).

Na busca pela resposta a primeira questão, ou seja, se existem processos no desenvolvimento do aluno mentalmente atrasado que trabalham a nosso favor, o autor se reporta a área clínica, por meio de uma analogia pontua que “É importante saber não só que doença a pessoa tem, mas que pessoa tem determinada doença” (VIGOTSKI, 2018, p. 5). Ou seja, “[...] importa saber não apenas qual defeito foi medido com precisão em determinada criança, o que nela está afetado, mas também qual criança tem certo defeito, isto é, que lugar a deficiência ocupa no sistema da personalidade, que tipo de reconstrução ocorre, como a criança enfrenta sua própria deficiência” (VIGOTSKI, 2018, p. 5).

Vigotski discute que para a educação da criança mentalmente atrasada o que importa sabermos é como ela se desenvolve. Suas faltas, falhas, defeitos pouco importam. O que importa é “a reação que surge na personalidade da criança no processo de desenvolvimento em resposta à dificuldade com a qual ela se defronta e que decorre dessa deficiência”. E advoga que “A criança mentalmente atrasada não é feita apenas de lacunas e defeitos, seu organismo como um todo se reconstrói. Toda a personalidade equilibra-se, é compensada por processos de desenvolvimento infantil” (VIGOTSKI, 2018, p. 5).

Nessa direção, o autor apresenta o conceito de compensação aplicado ao desenvolvimento da criança mentalmente atrasada, em que “a fonte, o estímulo primário para o surgimento dos processos compensatórios são as dificuldades objetivas com as quais a criança se depara no processo de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2018, p. 7). Tais dificuldades a criança tenta contornar ou superar com ajuda de uma série de formações que originalmente não estão dadas em seu desenvolvimento.

Ao tratar do princípio da compensação em crianças com deficiência, Vigotski (2018) assevera que pode ocorrer em direções distintas, dependendo da situação criada, o meio em que a criança vive e é educada, bem como as dificuldades que surgem para ela a partir de sua deficiência, porém, “o destino dos processos compensatórios e dos processos de desenvolvimento como um todo depende não apenas do caráter e da gravidade do defeito, mas

²⁵ Quanto a definição de removido, na tradução alemã significa enterrar (aufheben). Se diz enterrar em relação à regularidade orgânica, isso não significa que ela deixou de existir, mas sim que em algum lugar ela está preservada, encontra-se em segundo plano, se mantém no interior de algo, recuou ao segundo plano em comparação às regularidades surgidas em etapas posteriores (VIGOTSKI, 2018).

também de sua realidade social, isto é, das dificuldades produzidas pelo defeito do ponto de vista da posição social da criança” (VIGOTSKI, 2018, p. 7).

Ao tratar da origem dos processos compensatórios, o autor critica teorias que colocam como centro de análise características intrínsecas da criança mentalmente atrasada como responsável pelo seu desenvolvimento. Em contraponto discute que, em grande medida, a origem dos processos compensatórios é resultado da vida social e coletiva da criança, a coletividade do seu comportamento. Destaca ainda que a abundância ou escassez dos recursos internos e a capacidade de utilização desses recursos estão relacionados ao seu grau de atraso mental; este último determinante para o aproveitamento ou não, mas não determinantes nos estágios superiores pois como já afirmado, “são removidos no processo de desenvolvimento posterior da criança” (VIGOTSKI, 2018, p. 8).

Nesta análise, o autor discute posições básicas concretas que caracterizam o desenvolvimento compensatório da criança mentalmente atrasada: a substituição de certas funções psicológicas por outras e o coletivo como fator de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ao tratar da primeira, ou seja, a substituição de certas funções por outras argumenta que

Onde há dificuldade, insuficiência, limitação ou simplesmente uma tarefa que ultrapassa as forças das possibilidades naturais de determinada função, ela não é mecanicamente anulada; mas emerge, é trazida à vida, realiza-se com a ajuda, por exemplo, daquilo que não tem a natureza de memorização direta, e transforma-se, então, em um processo de combinação, imaginação, pensamento e assim por diante” (VIGOTSKI, 2018, p. 9).

Acerca dessa assertiva, toma-se, como exemplo, o uso dos dedos para a contagem em uma operação mental solicitada pelo professor, como no caso $6 + 2$, por não ter condições de dar uma resposta direta ao professor fazendo uso do cálculo mental, utiliza os dedos como recurso para a contagem e chega a resposta 8. Nesse exemplo, a mão que não tem relação direta com a pergunta é utilizada como instrumento para a execução da tarefa como um caminho indireto. O surgimento de um caminho indireto se dá a medida em que as crianças são desafiadas, quando um obstáculo ao caminho direto é imposto e exige uma resolução por parte da criança. Dessa assertiva, decorre a relevância de um ambiente rico em estímulos e oportunidades onde a criança com deficiência intelectual venha a ser desafiada a pensar antes de agir, tomar consciência em palavras, controlar seu comportamento, enfim a progredir no seu desenvolvimento.

Outros exemplos podem elucidar a constatação da substituição de certas funções psicológicas por outras, como o ato de ler para o cego e a comunicação para o surdo. Na base das funções, está o princípio da substituição, o texto em tinta é substituído pelos pontos do Braille que por meio do tato e o domínio do instrumento é possível a leitura pela pessoa cega, bem como a fala (vocalizada) é substituída pelo uso de uma língua espaço visual, com o uso da Libras para a pessoa surda. Recursos sociais criados culturalmente e ofertados de forma assertiva favorecem o desenvolvimento da criança cega e surda.

Quanto ao coletivo como fator de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vigotski (2018) assevera que no processo de desenvolvimento da criança, toda função psicológica superior aparece duas vezes, “primeiramente como função do comportamento coletivo, como organização da colaboração da criança com o meio circundante, depois como função individual do comportamento, como capacidade interior de atividade do processo psicológico no sentido mais estrito e exato dessa palavra” (VIGOTSKI, 2018, p. 9).

Acerca da afirmação anterior, ele toma como exemplo a linguagem e o pensamento. A linguagem aparece inicialmente na criança como uma forma de comunicação para atender a necessidades básicas (alimentação, atenção, afeto, entre outros). Já o discurso interior, ou seja, o discurso com o qual pensa elabora, planeja, surge no decorrer do desenvolvimento e passa a ser individual a medida do seu desenvolvimento (geralmente se conclui na idade escolar). A linguagem passa de meio de comunicação a meio de pensamento.

Ainda em se tratando do coletivo como fator de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vigotski (1997) dedica um capítulo específico para essa temática no texto intitulado “La colectividad como fator de desarrollo del niño deficiente” também condensado no Tomo V, das Obras Escogidas (versão espanhola). Assevera que as funções psíquicas apresentam um desenvolvimento insuficiente na criança mentalmente atrasada, não porque a deficiência impeça diretamente ou torne impossível sua aparição, mas pelo desaparecimento da criança com deficiência do coletivo.

A raiz de un determinado defecto, aparece en el niño una serie de particularidades que obstaculizan el normal desarrollo de la comunicacion colectiva, de la colaboracion e interacción de ese niño con las personas que lo rodean. El apartamiento de la colectividad o la dificultad del desarrollo social, a su vez, determina el desarrollo incompleto de las funciones psíquicas superiores, las cuales, cuando es normal el curso de las cosas, surgen directamente en relación con el desarrollo de la actividad colectiva del niño (VIGOTSKI, 1997, p. 223).

Ou seja, as diferenças que experimenta a criança mentalmente atrasada na atividade coletiva são a causa do desenvolvimento insuficiente das funções psíquicas superiores. Desse modo, o autor destaca “es prácticamente inútil luchar contra el defecto y sus consecuencias directas, es, a la inversa, legítima, fructífera y promissoria la lucha contra las dificultades en la actividad colectiva (VIGOTSKI, 1997, p. 223).

O mesmo poderia ser dito de outra maneira,

Ante el desarrollo incompleto de las funciones elementales con frecuencia somos impotentes para eliminar la causa que provoco su desarrollo incompleto, y, por consiguiente, no libramos la lucha contra la causa del retraso, sino contra sus manifestaciones, no combatimos la enfermedad sino sus síntomas. Cuando hay un desarrollo de las funciones psíquicas superiores podemos influir no en la manifestación, sino en la causa misma, combatimos la propia enfermedad y no los síntomas (VIGOTSKI, 1997, p. 223).

Diante do exposto, argumenta criticamente acerca do coletivo homogêneo de crianças mentalmente atrasadas, supondo-se que crianças com igual retardo mental formam os melhores grupos coletivos.

A composição homogênea de um coletivo apenas por crianças mentalmente atrasadas, com nível de desenvolvimento altamente semelhante o mais parecido possível em relação ao nível de desenvolvimento, é um ideal pedagógico falso. Ele contradiz a lei fundamental do desenvolvimento do nível psicológico superior e a noção de diversidade e dinâmica das funções psicológicas da criança em geral e da mentalmente atrasada em particular (VIGOTSKI, 2018, p. 12).

Em se tratando do intelecto, o autor recupera visões equivocadas de que se trata de uma função “una, simples, monolítica, homogênea, e que, se temos diante de nós um débil, todas as suas funções estão uniformemente reduzidas” (VIGOTSKI, 2018, p. 12). Discute que investigações mais aprofundadas, com teóricos de sua época, mostrou que o intelecto apresenta diversidade de funções em uma unidade complexa. Tal constatação levou os pesquisadores à conclusão de que “é impossível sustentar a tese de que, na situação de atraso, todas as funções do intelecto se mostrem igualmente afetadas, pois ao apresentar uma peculiaridade qualitativa, cada função afeta, também de forma qualitativamente peculiar, o processo que se encontra na base do atraso mental” (VIGOTSKI, 2018, p. 12).

A observação da criança normal mostrou que o desenvolvimento das funções psicológicas ocorre não apenas à custa do crescimento e da mudança de uma função, por exemplo da memória, da atenção, mas em combinação, “o desenvolvimento psicológico em

uma idade mais avançada ocorre à custa de mudanças nas relações sistêmicas entre as funções, ou seja, à custa das chamadas ligações interfuncionais” (VIGOTSKI, 2018, p. 12). Porém, no estudo da criança mentalmente atrasada, observa-se que as relações interfuncionais se mostram de um modo “peculiar”, diferente do observado na criança normal.

Nesse sentido, o autor pondera que na esfera do desenvolvimento o quadro pedagógico e psicológico do atraso mental não é um todo homogêneo e não podem ser organizados em uma série única pois é uma estrutura complexa. Nessa análise destaca as particularidades primordiais que compõem o próprio núcleo da debilidade,

[...] aqueles sintomas que derivam diretamente da deficiência biológica da criança, que estão na base de seu atraso – e os sinais de segunda, terceira, quarta, quinta, sexta ordem, e assim por diante, surgidos com base no fato de que a criança, durante sua formação em determinado meio, encontra dificuldades adicionais e acumula complicações adicionais” (VIGOTSKI, 2018, p. 14).

Ao discutir o desenvolvimento incompleto das funções superiores na criança mentalmente atrasada, a ênfase recai aos sinais de segunda, terceira, quarta [...], ordem em detrimento das causas originais, biológicas, e assevera que “o desenvolvimento incompleto das funções superiores está ligado ao desenvolvimento cultural incompleto da criança mentalmente atrasada, à sua retirada do ambiente cultural, da nutrição do meio” (VIGOTSKI, 2018, p. 15).

Devido à deficiência, ela não vivenciou no momento adequado a influência do meio circundante e, em consequência disso, seu atraso se acumula, acumulam-se propriedades negativas e complicações adicionais na forma de um desenvolvimento social incompleto, de negligência. Tudo isso, na qualidade de complicações secundárias, revela frequentemente uma educação incompleta. Na situação em que ela cresceu, adquiriu menos do que poderia; ninguém tentou ligá-la ao meio. Quando a criança se relaciona pouco e pobremente com o coletivo infantil, complicações secundárias podem surgir.

A. Oliveira (2018), ao analisar as considerações de Vigotski (1997) acerca de deficiência secundária, de como o ambiente social pode criar situações compensatórias ao desenvolvimento desta criança e como as marcas primárias podem ser diminuídas (ou até mesmo eliminadas) com a ajuda da influência pedagógica, a ponto de afirmar que em muitos casos a deficiência não poderia nem ser reconhecida se “o processo educativo fosse levado a fundo” (VIGOTSKI, 1997, p. 145) destaca que o autor coloca na escola e na pedagogia “as possibilidades de enfrentamento da própria deficiência, por meio da atuação no ambiente social, nas possibilidades da cultura e no uso dos instrumentos concretos ou simbólicos (como a

linguagem) para novas formas de pensamento e ação daqueles com deficiência intelectual” (A. OLIVEIRA, 2018, p. 45).

Na educação da pessoa mentalmente atrasada, é primordial descobrirmos o que acarreta o atraso de primeira ordem (biológico), o núcleo do atraso, e o que é de segunda, terceira... ordem, o que foi acumulado, adquirido, devido a carência cultural, a privação do coletivo infantil. Segundo o autor as complicações secundárias no processo de desenvolvimento são mais facilmente eliminadas. E mediante análise concluí que “tudo leva-nos a crer que as funções superiores são mais suscetíveis à educação do que as elementares” (VIGOTSKI, 2018, p. 16).

Diante do exposto, toma significância a escola enquanto espaço privilegiado para a socialização do conhecimento científico e o desenvolvimento das funções psicológicas da criança mentalmente atrasada. O autor critica a escola auxiliar tradicional que se adapta e acomoda-se ao atraso da criança e que se baseia a educação no concreto e no evidente em detrimento do pensamento abstrato.

A pedagogia antiga limitava o desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. Depois passou-se a utilizar o método de treinamento sensório-motor: o treinamento dos olhos, dos ouvidos e a diferenciação de cores formavam metade do conteúdo do trabalho médico-pedagógico até recentemente. Os resultados do treinamento sensório-motor são pobres. Pesquisas teóricas e experimentais demonstraram que o olfato, por exemplo, se desenvolve pouco e de forma muito frágil. As funções superiores, os processos superiores, são os mais suscetíveis à educação (VIGOTSKI, 2018, p. 17–18).

Em se tratando da pedagogia nestas escolas, discute a necessária oferta de igualdade de condições de acesso aos conteúdos científicos e a relação entre fenômenos vitais básicos (natureza, trabalho, sociedade), de modo a desenvolver nas crianças mentalmente atrasadas uma visão de mundo científica e consciente para o convívio na sociedade.

Antes de tudo, algumas palavras sobre a aproximação da escola auxiliar e da regular. Em muitos países, a tendência a essa aproximação manifesta-se claramente. Deixem que as crianças mentalmente atrasadas estudem por mais tempo, que aprendam menos do que a crianças normais, e, enfim, sejam educadas de forma diversa, aplicando-se métodos e procedimentos especiais adaptados às características particulares de sua condição, mas façam com que elas estudem o mesmo que as demais crianças, que recebam a mesma preparação para vida futura, para que, mais tarde, participem dela em pé de igualdade com as demais (VIGOTSKI, 2018, p. 20).

Tomando o estudo de W. Eliasberg (s/a), ao estudar a psicologia e patologia da abstração, Eliasberg adverte corretamente contra a supremacia absoluta do evidente na escola auxiliar.

Ao operar exclusivamente com concepções concretas e evidentes, prejudicamos e dificultamos o desenvolvimento do pensamento abstrato, cujas funções no comportamento da criança não podem de modo algum ser substituído por procedimentos evidentes. É precisamente devido ao fato de que a criança atrasada tem dificuldade em chegar ao pensamento abstrato que a escola deve desenvolver essa capacidade de todas as maneiras possíveis (VIGOTSKI, 2018, p. 21).

Quanto à tarefa da escola auxiliar, o autor reitera que consiste em não acomodar-se ao defeito, mas superá-lo e enfatiza que “A criança atrasada, mais do que a normal, precisa que a escola desenvolva nela os rudimentos do pensamento, uma vez que, por si mesma, ela não os domina” (VIGOTSKI, 2018, p. 21).

No capítulo “Contexto e Textos de Vygotski sobre a Defectologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência”, Barroco (2012) apresenta em Vygotski a função da educação compreendida como unicamente válida quando precede o desenvolvimento, pois na concepção do autor ao preceder o desenvolvimento desperta e engendra toda uma série de funções que se achavam em estado de maturação e permaneciam na zona de desenvolvimento próximo. Segundo a autora, o desafio que se apresenta no processo educativo para o teórico, era o de levar a criança, a partir de um estado primitivo da psique, a torna-se homem cultural.

Pela educação, ela deve ser reequipada, o que lhe permite superar a sua condição biológica inicial. Ela deve estabelecer uma relação cada vez mais mediada com o mundo, por isso, mais abrangente, intensiva e orientada por propósitos. A cada dia tudo o que a natureza lhe deu deve ir sendo alterado, ou melhor, superado por apropriação. Dito de outro modo, as funções psíquicas (como a atenção, percepção, memória, o pensamento, entre outras) com os quais a criança conta em seu início de vida, precisam sair da direção dada pelo plano biológico, e assumir um caráter cultural. Devem ser transversalizadas pela linguagem, pelo pensamento e pela abstração que caracterizam o homem cultural (BARROCO, 2012, p. 44-45).

A. Oliveira (2018, p. 41), com base nos preceitos vigotskianos, discute que a inserção na cultura deveria ser o princípio básico no desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual.

Se o gênero humano se constitui na e pela cultura, este é o espaço que permitirá o impulso para o desenvolvimento e a superação das funções primárias ou elementares nas ações das pessoas. É por meio da cultura – síntese da história da atividade humana – que rompemos com os limites impostos pelo nosso próprio aparato biológico (A. OLIVEIRA, 2018, p. 41).

Diante do exposto, emerge em Vigotski (2011, p.7) a seguinte tese: “o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural”.

4.5 AVALIAÇÃO ESCOLAR

Esta pesquisa, que tem na teoria Histórico-Cultural seu referencial de análise, parte da compreensão da avaliação como questão nuclear da escola, “pois é a partir do conhecimento das condições concretas do estudante que podemos exercer uma ação pedagógica intencional, interventiva e propiciadora do seu desenvolvimento integral, que lhe possibilite sair de um estágio primário para o acesso às funções superiores da ação humana [...]” (OLIVEIRA, 2018, p. 59).

Ao pensar na avaliação escolar, deve-se considerar todos os aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, “[..] avalia-se o contexto da escola, a sala de aula, os recursos didáticos, o mobiliário, o projeto curricular, os objetivos do conhecimento, os espaços físicos, os apoios pedagógicos, a metodologia de ensino e etc.” (A. OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013, p. 32). Ou seja, não se trata apenas da ação intencional envolvendo professor e aluno.

Acerca da assertiva anterior e considerando a complexidade envolvida, Freitas et al. (2014) propõem que seja pensada a avaliação educacional em três níveis simultaneamente: avaliação do professor em sala de aula, avaliação institucional e avaliação de sistemas (ou de redes).

Ao discorrer sobre a avaliação da aprendizagem no ambiente da sala de aula, aquela realizada pelo professor, os autores ponderam que não devemos esquecer que ela está inserida num ambiente maior, a escola, e pode incorporar não apenas os objetivos escolares, das matérias e/ou conteúdos ensinados, mas também objetivos ligados à função social da escola no mundo atual. Dito isto, “[...] a avaliação do ensino-aprendizagem em sala de aula tem como seu

contraponto dialético a avaliação global da escola, a avaliação institucional” (FREITAS et al., 2014, p. 13).

A referência para a avaliação institucional está dada pelo projeto político pedagógico da escola que reflete o compromisso coletivo de todos os segmentos da comunidade escolar. Nesse sentido, espera-se do coletivo escolar que se estabeleça como um local para análise das dificuldades dos professores com seus alunos e corrobore com a busca de reflexões que contribuam para a prática pedagógica de cada professor. “Uma boa avaliação institucional terá consequências positivas para o nível da avaliação da aprendizagem em sala de aula cuja prática é de responsabilidade da professora” (FREITAS et al., 2014, p. 44). Tem-se, pelo exposto, que por mais que a avaliação da aprendizagem seja responsabilidade e criação do professor; tal ação deve se integrar ao projeto político pedagógico da escola, elaborado pelo coletivo escolar, base também da avaliação institucional.

Testes, questões orais, tarefas dadas aos alunos sob supervisão e acompanhamento do professor, perguntas anexadas a textos, provas informais de domínios da aprendizagem, entre outros, são exemplos de processos de avaliação bastante conhecidos, porém, Freitas et al. (2014) asseveram que não são as únicas práticas de avaliação. Além das práticas já nominadas, ligadas ao domínio dos conteúdos, há outras formas de avaliação “decisivas” que precisam ser levadas em conta ao pensarmos na avaliação em sala de aula. Aquelas “que incidem sobre as ações disciplinares para manter a ordem na sala bem como as avaliações de valores e atitudes” (FREITAS et al., 2014, p. 24). Neste sentido, as avaliações tomam caráter formal e informal.

Por avaliação formal, entende-se “práticas que envolvem o uso de instrumentos de avaliação explícitos, cujos resultados da avaliação podem ser examinados objetivamente pelo aluno, à luz de um procedimento claro” (FREITAS et al., 2014, p. 27). Por contraposição, compreende-se a avaliação informal como “a construção, por parte do professor, de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição está encoberto e é aparentemente sistemático e nem sempre acessível ao aluno” (FREITAS et al., 2014, p. 27).

Para os autores, os juízos de valor caracterizam-se como a parte mais dramática e relevante da avaliação por regularem as relações tanto do professor para com o aluno, quanto do aluno para com o professor. “Este jogo de representações vai construindo imagens e autoimagens que terminam interagindo com as decisões metodológicas que o professor implementa em sala de aula (FREITAS et al., 2014, p. 28).

Tal constatação leva os autores à conclusão de que o juízo de valor pode conduzir o processo de ensino e aprendizagem ao sucesso ou ao fracasso. Diante do exposto, apontam duas ações a serem superadas no campo da avaliação. A primeira é a “tomada de consciência de

como o processo de avaliação se dá e de suas relações com a organização do trabalho pedagógico” (FREITAS et al., 2014, p. 30–31); e a segunda, imbricada na primeira, “é tentar desconstruir, na prática, o uso da avaliação como elemento de legitimação da exclusão social, nos limites da organização da escola e da sociedade” (FREITAS et al., 2014, p. 31).

Reinventar as práticas de avaliação no interior da sala de aula e da escola, com vistas da superação da contradição entre o desempenho real do aluno e o desempenho esperado pelos objetivos, através de um processo de produção do conhecimento que procure incluir o aluno e não o alienar. A avaliação é um processo que necessita ser assumido pelo professor e pelo aluno conjuntamente. Neste sentido, a avaliação é um instrumento para gerar mais desenvolvimento (FREITAS et al., 2014, p. 31).

Valentim e A. Oliveira (2013), amparados nos preceitos vigotskianos, discutem que quando avalia-se deve-se pautar não apenas no que já foi atingido ou alcançado, mas no que está por ser construído, ou seja na Zona de Desenvolvimento Proximal- ZDP²⁶. Avaliar o produto, ou seja, o resultado da aprendizagem e/ou não aprendizagem, em contraposição ao processo, como a criança aprende, quais recursos e estratégias se utilizam para assimilar determinado conteúdo, pouco colabora para se pensar em estratégias que efetivamente auxiliem a superação das dificuldades no processo de escolarização. Corroboram nessa direção M. Oliveira, Pletsch e A. Oliveira (2016, p. 84) “Logo, com auxílio de mediação/intervenção pedagógica significativa impulsionando a ZDP, o que era potencial pode vir a se tornar real”.

Neste processo, a mediação tem função importante da avaliação quando se tem em vista do que hoje é realizado com auxílio, pelo professor ou colega de classe, poderá ser desenvolvido independente no futuro. Tal perspectiva possibilita o avanço no desenvolvimento. Em se tratando especificamente do aluno com deficiência intelectual – DI, Valentim e A. Oliveira (2013) amparados no trabalho de Carneiro, publicado no ano de 2009, destacam que “Possibilitar ao aluno com DI mais estímulos, desafios e acesso aos signos mediadores que levam ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores é abrir um leque de possibilidades, não sendo possível prever limites” (VALENTIM; A.OLIVEIRA, 2013, p. 861–862).

Neste sentido, o conceito de avaliação mediada toma relevância, pois “compreende a avaliação como um processo intencional, capaz de demonstrar como o sujeito aprende e não só

²⁶ Pode ser interpretada prospectivamente no que se refere as funções superiores que estão se construindo por meio das inter-relações com as outras pessoas, com signos e com ferramentas (OLIVEIRA; PLETSCH; A. OLIVEIRA, 2016, p. 84).

o que ele já aprendeu; o que ele pode fazer sozinho e o que ele pode fazer por meio da intervenção do outro” (M. OLIVEIRA; PLETSCHE; M. OLIVEIRA, 2016, p. 73). Ainda,

A avaliação deve ser capaz de informar o desenvolvimento atual da criança, a forma como ela enfrenta determinadas situações de aprendizagem, os recursos e processos que faz uso em determinada atividade. Conhecer o que ela é capaz de fazer, mesmo que com a mediação de outros, permite a elaboração de estratégias de ensino próprias e adequadas em cada aluno em particular (M. OLIVEIRA, 2015, p. 78 apud M. OLIVEIRA; PLETSCHE; A. OLIVEIRA, 2016).

Ao discutir a avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, A. Oliveira (2011) pontua que devido às especificidades de suas necessidades e de seu desenvolvimento, muitas vezes, bastante diferenciado, tem se tornado um processo complexo. “As características específicas de alguns quadros de deficiência dificultam a avaliação pedagógica e o estabelecimento das adequações ou adaptações necessárias para se garantir a escolaridade desse aluno” (s/p). Ademais, os próprios estudos da área da deficiência intelectual pouco tratam do aspecto da aprendizagem escolar com foco no currículo (A. OLIVEIRA, 2018). Pelo exposto, está dado pela autora o desafio para a área do conhecimento não negar a deficiência intelectual e suas especificidades e ao mesmo tempo considerar suas competências curriculares.

Antes de encerramento da exposição do conteúdo desse texto, sem a intenção de esgotá-lo, mas de colocar em discussão uma temática controversa e necessária, faz-se necessário pontuar, na direção que vimos refletindo nesta tese de que a avaliação escolar de educandos com deficiência intelectual não pode ser percebida de forma abstrata ou descontextualizada das práticas sociais, como bem pondera Oliveira (2012) e a prática estabelecida no espaço escolar entre os diversos atores, são estabelecidas mediante um contexto cultural, histórico e social.

Diante do exposto neste capítulo e em acordo com a discussão dos autores, questiona-se o papel da escola, enquanto espaço privilegiado cuja função é a socialização do conhecimento historicamente acumulado, está conseguindo cumprir tal tarefa a alunos com deficiência intelectual? O conteúdo proposto no currículo escolar está se transformando em conhecimento para o aluno? Como estão sendo avaliados esses estudantes? Questões que nos intrigam e que propomos a analisar no capítulo 6 deste estudo.

5 O CONTEXTO DA ANÁLISE

A construção deste capítulo deu-se mediante necessidade de compreensão do contexto em que se insere a escola pesquisada a fim de subsidiar a análise do seu papel quanto à escolarização, objetivo central deste estudo, e que se discutiu no capítulo 6. Para tal, elegeu-se como fonte de dados a Sinopse Estatística da Educação Básica 2018, informações fornecidas pelo Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão E-SIC, bem como, informações fornecidas pela Secretaria de Estado da Educação-SEED/PR. Apresentou-se ainda a proposta de escolarização para as turmas do ensino fundamental-anos iniciais com base em documentos que norteiam a organização administrativa e pedagógica das Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial no estado do Paraná, bem como documentos da escola pesquisada como a proposta pedagógica curricular e o plano de trabalho docente.

A Sinopse Estatísticas da Educação Básica²⁷ de 2018 indica que o estado do Paraná contava com 2.601.667 matrículas na educação básica. Dessas, 490.640 na educação infantil; 1.427. 218 no ensino fundamental, sendo 781. 858 nos anos iniciais e 645.360 nos anos finais. No ensino médio, 424. 898 matrículas. Na educação especial, os dados indicam que, em 2018, o estado contava com 102.330 alunos, desses, 60.350 com matrículas nas classes comuns e 41.990 em classes exclusivas²⁸ (INEP, 2019).

Buscou-se apresentar dados sobre o quantitativo de matrículas da educação especial fornecidos pela Sinopse Estatística da Educação Básica do ano de 2018 em três esferas a saber, nacional, estadual e municipal (município do estado do Paraná em que esta pesquisa foi realizada). Matrículas em classes comuns e classes exclusivas por etapas de ensino, localização e dependência administrativa, por faixa etária e por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação serão apresentadas na sequência desse capítulo.

²⁷ Publicada anualmente pela Diretoria de Estatísticas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP a sinopse estatística traz uma síntese dos principais dados coletados no Censo Escolar, reunindo em um só documento a distribuição de matrículas, docentes, escolas e turmas em todas as regiões geográficas, unidades da federação e municípios

²⁸ Inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas exclusivamente especializadas e/ou em classes exclusivas do ensino regular e/ou EJA (INEP, 2019).

Tabela 4 - Matrículas de alunos da educação especial – classes comuns, classes exclusivas.
Brasil, Paraná e Município pesquisado.

	CLASSES COMUNS	CLASSES EXCLUSIVAS	TOTAL
Brasil	1.014.661 (85,89%)	166.615 (14,10%)	1.181.276
Paraná	60.350 (58,97%)	41.980 (41,02%)	102.330
Município pesquisado	1.791 (79,95%)	449 (20,04%)	2.240

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da Sinopse Estatística da Educação Básica, 2018.

Os dados apresentados na tabela 4 indicam que as matrículas dos alunos da educação especial em nosso país centram-se nas classes comuns, porém, um quantitativo considerável em escolas exclusivas. Faz-se importante considerar que embora se sobreponham matrículas na escola comum, 166.615 (14,10%) alunos frequentam escolas exclusivas em um contexto nacional de orientação de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular por meio do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) em vigência no período em questão.

A manutenção da escolarização substitutiva ao ensino comum, por meio das classes exclusivas, sobretudo nas escolas especiais ou especializadas, embora pareça desconexa ética e moralmente à perspectiva inclusiva, tem na Constituição Federal de 1988 (e suas atualizações), previsão legal para existência, portanto legalmente é cabível de oferta. A discussão, que merece atenção, é que sua oferta dá-se, majoritariamente, por instituições privadas (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016) que tem no Estado garantidor e alimentador de sua existência, denotando que a filantropia é o meio assertivo de minimizar os custos do Estado que tende, por meio de uma agenda neoliberal, ser cada vez menor, e a iniciativa privada manter-se e fortalecer-se no campo (em disputa) da educação especial que distancia-se cada vez mais de tornar-se efetivamente pública (GARCIA, 2004) e de direito.

Em se tratando do estado do Paraná, lócus desta pesquisa, os dados indicam que aproximadamente 1/4 das matrículas em classes exclusivas do país centram-se neste ente federado. O quantitativo expressivo de matrículas é resultado das políticas públicas materializadas em legislações próprias como o Parecer CEE/CEB nº 108/10 e Resolução nº 3600/2011–GS/SEED, que autorizam a implementação da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial com a participação em políticas e programas públicos. Ainda, em se tratando de garantia de apoio do Estado, a Lei Estadual nº 17656, instituiu o Programa

Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial, intitulado de Todos Iguais Pela Educação, legislações estas que tem na Federação das APAES deste estado, participação na proposição, elaboração e efetivação.

As etapas da educação básica informadas na Sinopse de 2018 correspondem a matrículas na educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais e finais), ensino médio, educação profissional técnica de nível médio, educação profissional inicial continuada e educação de jovens e adultos. Tendo em vista o recorte de análise proposto neste estudo e as etapas de escolarização ofertadas pela Escola de Educação Básica na Modalidade, optou-se por apresentar apenas os dados da educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental (anos iniciais e finais) e educação de jovens e adultos (ensino fundamental e médio). Para tal, foram classificadas por matrículas em classes comuns, que inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular e/ou educação de jovens e adultos-EJA, e classes exclusivas, que inclui matrículas em escolas exclusivamente especializadas e/ou classes exclusivas do ensino regular e/ou EJA com matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (INEP, 2019).

Passou-se a analisar as matrículas por etapas de ensino na classe comum e classe exclusiva.

Tabela 5 - Matrículas da educação especial em classes comuns e classes exclusivas na Educação Infantil.

	EDUCAÇÃO INFANTIL					
	CLASSE COMUM			CLASSE EXCLUSIVA		
	Creche	Pré-escola	Total	Creche	Pré-escola	Total
Brasil	59.539	21.715	81.254	4.953	5.187	10.140
Paraná	1.671	3.320	4.991	1.944	1.388	3.332
Município Pesquisado	44	112	156	35	14	49

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da Sinopse Estatística da Educação Básica, 2018.

Os dados da tabela 5 indicam que nos três contextos de análise (nacional, estadual e municipal) o maior quantitativo de matrículas na educação infantil centra-se na classe comum, porém, na verificação das matrículas na creche, identifica-se que no estado do Paraná se sobrepõe nas classes exclusivas.

Mendes (2010) discute que ao longo da história da educação especial os serviços para bebês e crianças pequenas também foram organizados separadamente aos serviços destinados as crianças com desenvolvimento típico. Tomando como base os estudos de Bailey et al. (1998), a autora aponta que os argumentos que apoiaram a criação de programas segregados incluíram desde mecanismos de financiamento, necessidade de treinamento especializado do professor, acesso a serviços de ensino especial e de apoio de profissionais especializados, sobretudo às famílias, que necessitam de suporte para o atendimento direto a criança.

A partir da perspectiva inclusiva, a inclusão escolar tem início na educação infantil, em que se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e é complementada e/ou suplementada por meio do atendimento educacional especializado- AEE. Tal serviço pode ser ofertado tanto pela rede pública ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. “Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social” (BRASIL, 2008a, s/p). Portanto, a partir da perspectiva inclusiva, orienta-se a matrícula de crianças de zero a três anos em classes comuns, AEE como serviço de intervenção precoce e articulação com os serviços de saúde e assistência social.

Quanto à proposição da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial –EEBMEE, o atendimento a crianças de zero a três anos e 11 (onze) meses dá-se por meio do programa educacional especializado denominado estimulação essencial.

A estimulação essencial é o programa educacional especializado e preventivo destinado a crianças na faixa etária de zero a três anos, com quadro evolutivo de fator genético, orgânico e/ou ambiental. Por intermédio desse Programa, estimulam-se os processos cognitivos e motores, visando alcançar o pleno desenvolvimento da criança. Isso ocorre por meio de atividades educacionais e psicopedagógicas concebidas por professores especializados e em colaboração com a família, sendo complementado com atendimento clínicos/terapêuticos (PARANÁ., 2014, p. 9)

O texto do documento sugere duas opções de matrículas nesta etapa: preferencialmente, nos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs ou rede particular e na EEBMEE para atendimento educacional especializado e técnico/clínico (fisioterapia, fonoaudiologia, terapia

ocupacional, dentre outros, organizados por cronograma). Ou, ainda, “Em casos específicos, onde não houver a possibilidade de matrícula, apenas na Escola de Educação Básica, modalidade Educação Especial” (PARANÁ., 2014, p. 8). Ou seja, em qualquer uma das possibilidades a EEBMEE pode contabilizar matrículas desse alunado, e por consequência receber recursos públicos para manutenção de seu serviço, seja apoiando a inclusão escolar como um serviço complementar quando o aluno também tem matrícula no ensino comum, seja reafirmando a prática histórica de serviços segregados a crianças de zero a três anos com matrículas exclusivas nas classes substitutivas como indica a tabela 5.

O quantitativo de matrícula no ensino fundamental, anos iniciais e finais, é apresentado na tabela a seguir:

Tabela 6 - Matrículas da educação especial em classes comuns e classes exclusivas no Ensino Fundamental.

ENSINO FUNDAMENTAL						
	CLASSE COMUM			CLASSE EXCLUSIVA		
	Anos Iniciais	Anos finais	Total	Anos Iniciais	Anos finais	Total
Brasil	421.560	319.866	741.726	91.519	5.048	96.567
Paraná	20.525	21.025	41.550	17.098	97	17.195
Município Pesquisado	632	596	1.228	145	13	158

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da Sinopse Estatística da Educação Básica, 2018.

Identifica-se, por meio da análise da tabela 6, que nos três cenários (nacional, estadual e municipal) a progressão na escolarização dos anos iniciais para os finais nas escolas exclusivas é ínfima, inferindo que a escolarização nestas classes se limita ao processo de alfabetização. Os dados da Sinopse sinalizam a necessidade de pesquisas que investiguem e problematizem essa realidade em nosso país, instituições e espaços que se dizem escolares, porém não garantem a progressão do ensino e da aprendizagem a níveis mais avançados na própria educação básica.

A Educação de Jovens e Adultos- EJA, modalidade de ensino, “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996 s/p) também é ofertada na modalidade da educação especial em classes comuns e classes exclusivas como apresentado na tabela 7, a seguir:

Tabela 7 - Matrículas da educação especial em classes comuns e classes exclusivas na Educação de Jovens e Adultos.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS						
	CLASSE COMUM			CLASSE EXCLUSIVA		
	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total
Brasil	57.364	14.666	72.030	57.806	453	58.259
Paraná	4.207	1.086	5.293	21.394	-	21.394
Município Pesquisado	133	32	165	242	-	242

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da Sinopse Estatística da Educação Básica, 2018.

Quanto aos dados na classe exclusiva apresentados na tabela 7, é surpreendente o quantitativo de matrículas no estado do Paraná quando comparado às matrículas em todo o Brasil pois aproximadamente 1/3 das matrículas encontra-se neste estado. Destaca-se, ainda, no estado do Paraná e município pesquisado, a falta de registro de matrículas no ensino médio. Os dados indicam que neste estado não há progressão na escolarização de alunos da educação especial da Educação de Jovens e Adultos em classes exclusivas.

A não progressão na escolarização nas classes exclusivas apresentada nos dados das tabelas 6 e 7 sinalizam que a escola não vem cumprindo com sua missão e o estado do Paraná precisa atentar-se para o processo de escolarização e apropriação de conhecimento dos estudantes matriculados nas classes exclusivas (escolas exclusivamente especializadas e/ou em classes exclusivas do ensino regular e/ou EJA), uma vez que a política implementada neste estado, de manutenção do serviço substitutivo de escolarização, sobretudo em Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, vem se repercutindo nos seus municípios como apresentado com os dados do município pesquisado.

Por meio do Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão e-SIC²⁹, conseguiu-se junto à área técnica da diretoria de estatísticas educacionais do Ministério da Educação – MEC, dados acerca das três escolas exclusivas do município pesquisado uma vez que as informações fornecidas pela Sinopse Estatística da Educação Básica 2018, não identifica as instituições, e havia interesse em dados acerca da escola de educação básica na modalidade educação especial, lócus deste estudo.

Dentre as informações presentes nos dados enviados, encontra-se a escola objeto de nossa investigação denominada nesta pesquisa como Espaço do Aprender. A fim de manter

²⁹O Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão - e-SIC permite que qualquer pessoa, física ou jurídica, encaminhe pedidos de acesso à informação, acompanhe o prazo e receba a resposta da solicitação realizada para órgãos e entidades do Executivo Federal.

sigilo quanto à identificação da instituição, manteremos as informações essenciais³⁰ de modo a manter a fidedignidade dos dados e traremos o nome fictício das instituições. As três escolas do município pesquisado são instituições privadas de caráter filantrópico e ofertam escolarização substitutiva ao ensino comum, sendo uma bilíngue para surdos e outras duas escolas de educação básica na modalidade educação especial para educandos com deficiência intelectual, múltiplas deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento.

A Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial- EEBMEE Espaço do Aprender, lócus desta pesquisa, pertence há um município de médio porte do Estado do Paraná. Tem como mantenedora uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Em 17 de abril de 1971, por intermédio do Decreto municipal, fundou-se a APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do município em questão, resultado da iniciativa de um grupo de senhoras rotaryanas, pais, mestres e amigos das pessoas com deficiência intelectual, múltipla ou síndromes associadas (PPP/ESCOLA, 2016).

No ano de 1993, deixou de atender a Educação Infantil e passou este nível para a nova escola da APAE, localizada no mesmo endereço da atual, permanecendo apenas com o Atendimento das Atividades Básicas, Ensino Fundamental e Educação Profissional (PPP/ESCOLA, 2016)

Com autorização de funcionamento nos períodos matutino e vespertino a Escola de Educação Básica Espaço do Aprender na Modalidade Educação Especial tem como objetivo

Ofertar o Ensino Fundamental_1^a; 2^a; 3^a e 4^a Etapa do 1º Ciclo, com duração de quatro anos letivos e 1^a; 2^a; 3^a; 4^a, 5^a e 6^a Etapa do 2º Ciclo, com duração de seis anos letivos, Educação de Jovens e Adultos - Fase I, do 1º ao 5º ano, em etapa única, concomitante à Educação Profissional, a partir de 16 anos, por meio de um currículo flexível que possibilite aos educandos com Deficiência Intelectual, Múltiplas Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento, acesso à escolarização (PPP/ESCOLA, 2016, p. 7).

A seguir passou-se ao quantitativo de matrículas nas etapas que ofertam escolarização, ou seja, educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e educação de jovens e adultos (ensino fundamental, médio e profissionalizante).

³⁰ Tivemos acesso ao nome de cada instituição, código da escola no INEP, endereço, dependência administrativa e categoria.

Tabela 8 - Matrículas na educação infantil em classes exclusivas do município pesquisado.

	EDUCAÇÃO INFANTIL		
	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	TOTAL
Bilíngue para surdos Espaço do Ensinar – EI e EF	1	2	3
Escola Espaço do Aprender - E EI EF MOD ED ESP	-	-	-
Escola Espaço do Acolher - EI EF MOD ED ESP	34	12	46

Fonte: Elaborada pela autora com dados fornecidos via e-SIC.

Como já mencionado, a EEBMEE Espaço do Aprender não oferta escolarização na educação infantil, porém, os alunos desta etapa não estão desassistidos, pois tem na EEBMEE Espaço do Acolher, possibilidade de matrícula. Quanto aos dados da tabela 7, chama atenção o quantitativo de matrículas na escola bilíngue para surdos nesta etapa de ensino, inferindo que as crianças surdas e/ou com deficiência auditiva neste município estão matriculadas na escola comum e/ou centros de educação infantil- CMEIS, ou, na pior das hipóteses, fora desses espaços não recebendo atendimento.

Acerca da importância da inserção da criança surda em espaços educacionais, sobretudo em escolas bilíngues, cuja ênfase recai sobre o ensino da sua língua materna, ou seja, a LIBRAS, recorre-se as ponderações de Lacerda (2006), as quais considera a apropriação da língua como fator decisivo para o desenvolvimento social, cognitivo, emocional da criança surda e que repercutirá no processo de escolarização futuro. Fundamentada nos preceitos vigotskianos, destaca que a linguagem é adquirida na vida social e é responsável pela regulação da atividade psíquica humana por permear a estruturação dos processos cognitivos. Portanto, pensar crianças surdas em idade para a educação infantil fora da escola, como sinaliza a tabela 8, é alijar a criança da possibilidade do seu desenvolvimento integral.

Passou-se a análise dos dados referentes ao ensino fundamental, etapa de ensino objeto de nossa investigação nesta pesquisa.

Tabela 9 - Matrículas no ensino fundamental em classes exclusivas do município pesquisado

	ENSINO FUNDAMENTAL		
	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	TOTAL
Bilíngue para surdos Espaço do Ensinar – EI e EF	19	13	32
Escola Espaço do Aprender - E EI EF MOD ED ESP	89	-	89
Escola Espaço do Acolher - EI EF MOD ED ESP	37	-	37

Fonte: Elaborada pela autora com dados fornecidos via e-SIC.

Em contraposição à tabela 8, verifica-se nesta etapa de ensino um número maior de matrículas na escola bilíngue para surdos e registro de matrículas nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. No que diz respeito às EEBMEE Espaço do Aprender e EEBMEE Espaço do Acolher, destaca-se a ausência de matrículas nos anos finais denotando que a escolarização ao seu alunado se limita aos anos iniciais.

Tabela 10 - Matrículas no Ensino Fundamental por etapas em classes exclusivas do município.

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Bilíngue para surdos Espaço do Ensinar - EI e EF	4	6	2	4	3	4	4	2	3
Escola Espaço do Aprender - E EI EF MOD ED ESP	18	71	0	0	0	0	0	0	0
Escola Espaço do Acolher - EI EF MOD ED ESP	37	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Elaborada pela autora com base em dados fornecidos via e-SIC.

Pode-se identificar, na tabela 10, o quantitativo de matrículas no ensino fundamental nas classes exclusivas do município pesquisado. A escola bilíngue para surdos Espaço do Ensinar possui matrículas em todos os anos, inferindo progressão na escolarização do seu alunado, o mesmo não é observado nas EEBMEE Espaço do Aprender e Espaço do Acolher.

A escola lócus deste estudo, ou seja, a EEBMEE Espaço do Aprender possui matrículas apenas no primeiro e segundo anos do ensino fundamental. Isso deve-se a proposição da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial de ofertar em um ciclo de 10 (dez) anos apenas esses dois anos do ensino fundamental, sendo possível ao aluno frequentar 4 etapas no 1º ano, também denominado 1º ciclo e 6 etapas no 2º ano, também denominado segundo ciclo. “A proposição por Ciclo possibilita a ampliação do tempo escolar como fator determinante para uma aprendizagem efetiva” (PPP/ESCOLA, 2016, p. 23).

Em atenção à citação anterior, cumpre-nos chamar a atenção que a aprendizagem efetiva parece não se dar tão bem no contexto da prática quanto no contexto dos documentos norteadores, pois ao completar 16 anos, concluído ou não o 2.º ciclo do Ensino Fundamental, o educando dará continuidade à sua escolaridade na Educação de Jovens e Adultos – EJA, por meio de transferência, de acordo com a Legislação Vigente (PPP/ESCOLA, 2016).

Tabela 11 - Matrículas na Educação de Jovens e Adultos em classes exclusivas do município pesquisado.

	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO	PROFISSIONALIZANTE	TOTAL
Bilíngue para surdos	-	-	-	-
Espaço do Ensinar - EI e EF				
Escola Espaço do Aprender - E EI EF MOD ED ESP	242	-	-	242
Escola Espaço do Acolher - EI EF MOD ED ESP	-	-	-	-

Fonte: Elaborada pela autora com base em dados fornecidos via e-SIC.

Por meio da leitura da tabela 11, identifica-se que no município pesquisado, a Educação de Jovens e Adultos em classes exclusivas é ofertada apenas na EEBMEE Espaço do Aprender e possui um número expressivo de matrículas, ou seja, 242 alunos. Infere-se que tal organização não se dá por acaso, pois ao não promover o avanço no processo de escolarização a etapas mais avançadas do ensino fundamental- anos finais, direciona o alunado para a educação de jovens e adultos – anos iniciais, indicando que suas propostas curriculares e práticas pedagógicas precisam ser repensadas, uma vez que trata-se de uma escola de educação básica, e como tal, oferecer escolarização apenas nos anos iniciais, mesmo que na modalidade de educação especial, ao nosso entender, deixa muito a desejar quanto ao cumprimento da função social de uma escola.

Retomando os dados da Sinopse Estatística da Educação Básica 2018, identificamos as matrículas por localização e dependência administrativa nas classes comuns e classes exclusivas que serão a apresentados na tabela a seguir:

Tabela 12 - Matrículas por localização e dependência administrativa em classes comuns de alunos da educação especial.

	URBANA					RURAL				
	Fed.	Est.	Munic.	Priv.	Total	Fed.	Est.	Munic.	Priv.	Total
Brasil	3.853	324.976	501.903	63.716	894.448	449	17.886	101.159	719	120.213
Paraná	181	29.827	23.762	3.236	57.006	13	1.925	1.400	6	3.344
Município pesquisado	6	861	762	103	1.732	-	30	29	-	59

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da Sinopse Estatística da Educação Básica, 2018.

Por meio de análise da tabela 12, é possível identificar que as matrículas de alunos da educação especial em classes comuns dão-se tanto no ambiente urbano quanto no rural nas três

esferas analisadas, exceto no município pesquisado que não oferta escolarização federal e privada na zona rural. Quanto à dependência administrativa (federal, estadual, municipal ou privada) prevaleceu nas três esferas acentuado número de matrículas na rede municipal e estadual, tanto na localização urbana, quanto rural em detrimento às matrículas nas escolas privadas. Os dados indicam que a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação dá-se em nosso país, majoritariamente, nas escolas públicas, urbanas e com maior número de matrículas na rede municipal.

Tabela 13 - Matrículas por localização e dependência administrativa em classes exclusivas de alunos da educação especial.

	URBANA					RURAL				
	Fed.	Est.	Munic	Priv.	Total	Fed	Est.	Munic	Priv.	Total
Brasil	660	12.821	27.766	123.485	164.732	-	100	511	1.272	1.883
Paraná	-	370	7.273	33.982	41.625	-	-	170	185	355
Município pesquisado	-	-	-	449	449	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da Sinopse Estatística da Educação Básica, 2018.

Diferentemente do apresentado na tabela 12, identificou-se por meio da análise da tabela 13, que as matrículas de estudantes da educação especial em classes exclusivas em nosso país dão-se, em expressivo número, em escolas privadas, ou seja, a escolarização substitutiva ao ensino comum a educandos com deficiência tem nas escolas privadas lócus de oferta.

Em se tratando das escolas privadas como espaços para oferta da escolarização substitutiva à escola comum, quando se retoma a trajetória da educação especial em nosso país, vê-se que é histórica (BUENO, 2011; JANNUZZI, 2012), assim como é histórica a dependência ao Estado para a manutenção deste serviço privado, de natureza filantrópica em expressiva maioria (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016; MELETTI, 2014), que, por vezes, chega a ser confundido como governamental (MICHELS; LEHMKUHL, 2016), bem como o Estado com o setor privado, já que a terceirização torna o serviço menos oneroso ao próprio Estado que crescentemente trata de adequar suas políticas a agenda neoliberal (MICHELS; LEHMKUHL, 2016; PERONI, 2012).

A “boa relação” entre setor privado e Estado não é alterada mesmo estando em vigência no país uma política nacional que orienta a matrícula de alunos público-alvo da educação especial em escolas regulares. A “parceria” (MELETTI, 2008) entre setor privado e Estado é

reforçada na própria legislação nacional como no Decreto nº 7.611/2011, que, enquanto dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado na perspectiva da inclusão escolar, assegura apoio técnico e financeiro as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (privadas) conveniadas com o Poder Executivo por meio dos recursos do FUNDEB. Além dos repasses federais, tais instituições recebem ainda verbas de secretarias estaduais e municipais de educação (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016).

A fim de compreendermos o cenário paranaense no que diz respeito às Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, buscou-se informações junto a Secretaria de Estado da Educação- SEED e fomos informados, via protocolo integrado nº 16.094.112-0, que “No Estado do Paraná, 386 escolas estão autorizadas a ofertar escolarização nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais, e Educação de Jovens e Adultos – Fase I (1º ao 4º ano)” (SEED/PR, 2019, p. 1). Dessas, 377 privadas, por meio de parcerias com a SEED/PR, sendo duas estaduais, duas particulares, cinco municipais (SEED/PR, 2019).

Os dados da tabela 13 e as informações fornecidas via protocolo explicitam que a escolarização substitutiva, direcionadas a sujeitos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, dá-se em instituições privadas, prática histórica, conservadora e com grande capacidade de não alternância mediante governos com proposições neoliberais de incentivo ao terceiro setor, como reafirmado na proposição do Estado do Paraná.

A Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2019) disponibiliza o quantitativo de matrículas na educação especial por tipos de deficiência (Cegueira, Baixa Visão, Surdez, Deficiência Auditiva, Surdocegueira, Deficiência Física, Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla), transtornos globais do desenvolvimento (Autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância) e Altas Habilidades/Superdotação. Ao classificar as matrículas em classes comuns e classes exclusivas, assim configura-se as matrículas do ensino comum do Brasil, Paraná e o município pesquisado:

Tabela 14 - Matrículas por tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em classes comuns

	Cegueira	B.Visão	Surdez	Def. A	Surd/ceg	Def. Física	Def. Intel.	Def. Mul.	Autismo	S. Asp.	S. Rett.	T.D.I.	AH/SD	Total
Brasil	6.295	74.102	20.893	36.066	320	120.705	659.503	55.508	105.842	13.644	1.902	41.128	22.161	1.014.661
Paraná	306	4.515	1.145	1.620	14	4.038	41.092	1.370	3.494	1.231	20	848	3.889	60.350
Município pesquisado	18	269	34	39	0	327	1.036	111	104	54	0	8	41	1.791

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da Sinopse Estatística da Educação Básica, 2018.

Os dados da tabela 14 indicam a inclusão escolar de estudantes da educação especial em todas as áreas nas esferas nacional e estadual. Destaca-se o quantitativo de matrículas de estudantes com deficiência intelectual nos três cenários, sendo que, no Brasil, correspondem a, aproximadamente, 65% das matrículas, no estado do Paraná 68% e no município pesquisado 57%.

Quanto ao incremento significativo de matrículas de alunos com deficiência intelectual nas classes comuns, retomamos as reflexões de Goes (2014) trazidas na revisão da literatura desta pesquisa, o qual discorre que a incorporação acentuada pode expressar possibilidades distintas que vão desde “ uma maior incorporação dessa população pela educação escolar, ou então, uma reclassificação de alunos com baixo rendimento escolar, na medida em que grande parte deles é assim caracterizado pela equipe escolar, sem qualquer diagnóstico mais preciso” (GOES, 2014, p. 110).

Com base nos dados aqui apresentados, em acordo com as reflexões do autor e em atenção aos dados do Censo do IBGE (2010)³¹ quanto ao número declarado de pessoas com deficiência intelectual em nosso país em contraposição à outras deficiências, sinaliza-se a necessidade de investigações aprofundadas no que diz respeito ao quantitativo de matrículas de estudantes identificados com deficiência intelectual nas escolas comuns.

No que diz respeito às matrículas por tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em classes exclusivas, tem-se os seguintes dados:

Tabela 15 - Matrículas por tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em classes exclusivas.

	Cegueira	B.Visão	Surdez	Def.A	Surd/ceg.	Def. Física	Def. Intel.	Def. Mul.	Autismo	S. Asp.	S. Rett.	T.D.I.	AH/SD	Total
	1.358													
Brasil		3.484	4.997	4.997	95	24.378	142.224	24.768	13.766	447	265	1.854	221	166.615
Paraná	181	881	569	380	9	4.814	39.658	5.289	1.034	85	34	151	17	41.980
Município pesquisado	1	19	28	14	-	72	361	79	36	5	1	1	-	449

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da Sinopse Estatística da Educação Básica, 2018.

³¹ De acordo com o Censo Demográfico de 2010 há no Brasil 45.606.048 pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas: visual (não consegue de modo algum: 506.377; grande dificuldade: 6.056.533; alguma dificuldade: 29.211.483); auditiva (grande dificuldade: 1.798.967; alguma dificuldade: 7.574.145); motora (não consegue de modo algum: 734.421; grande dificuldade: 3.693.929; alguma dificuldade: 8.832.249) e mental/intelectual: 2.611.536 (IBGE, 2010).

Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9749&t=destaques>. Acesso em: 02 jan.2021.

Os dados da tabela 15 indicam matrículas de estudantes da educação especial, inclusive estudantes com altas habilidades/superdotação, em classes exclusivas; estas, substitutivas ao ensino comum, nas esferas nacional e estadual.

Assim como na tabela 14, destaca-se o quantitativo de matrículas na área da deficiência intelectual nos três cenários. Ao observar-se o número de matrículas em classes substitutivas no estado do Paraná, identificou-se que aproximadamente 94% são de estudantes com deficiência intelectual. Em se tratando deste achado, faz-se importante registrar que o critério para ingresso nas escolas de educação básica na modalidade educação especial é o estudante ter diagnóstico de deficiência intelectual associado ou não a outra deficiência ou transtorno global do desenvolvimento.

Os dados da Sinopse Estatística da Educação Básica 2018 possibilitam também análise das matrículas da educação especial por faixa etária. A classificação da faixa etária teve a seguinte distribuição: até 14 anos, 15 a 17 anos, 18 a 24 anos, 25 a 29 anos, 30 a 34 anos e 35 anos ou mais.

Tabela 16 - Matrículas por faixa etária em classes comuns de alunos da educação especial

	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 anos ou mais	Total
Brasil	702.237	184.364	94.227	10.916	6.545	16.372	1.014.661
Paraná	40.378	12.780	5.848	510	261	573	60.350
Município pesquisado	1.218	305	198	27	10	33	1.741

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da Sinopse Estatística da Educação Básica, 2018.

Os dados da tabela 16 indicam que as matrículas de educandos da educação especial, nas classes comuns, nas três esferas, centram-se nas faixas etárias até 14 anos e de 15 a 17 anos, etapas que compreendem a escolarização obrigatória segundo a legislação nacional.

Tabela 17 - Matrículas por faixa etária em classes exclusivas de alunos da educação especial.

	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 anos ou mais	Total
Brasil	62.065	18.394	34.046	16.382	10.724	25.004	166.615
Paraná	18.694	3.268	6.272	3.240	2.675	7.831	41.980
Município pesquisado	187	35	80	46	29	72	449

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da Sinopse Estatística da Educação Básica, 2018.

No que diz respeito às matrículas de estudantes da educação especial em classes exclusivas, verifica-se maior número de matrículas até os 14 anos, que correspondem as etapas da educação infantil e ensino fundamental anos iniciais e finais indicando que no ano de 2018, um quantitativo de 62.065 estudantes de 0 a 14 anos de nosso país estavam recebendo escolarização em espaços substitutivos ao ensino comum. Quanto ao estado do Paraná e ao município pesquisado, os dados repercutem o cenário nacional, porém, merece atenção no município pesquisado que aproximadamente 49% das matrículas correspondem a faixa etária obrigatória para a escolarização, conforme legislação nacional, e a esses alunos está sendo ofertada em espaço segregado.

Diante do exposto, e considerando o proposto neste capítulo, passaremos a apresentar a proposta de escolarização para educandos matriculados no ensino fundamental – anos iniciais, nas escolas de educação básica na modalidade educação especial no Estado do Paraná, que dentre um quantitativo de 386 escolas, encontra-se a EEBMME V.M. lócus desta pesquisa.

5.1 A PROPOSTA DE ESCOLARIZAÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Escola de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, proposição do Estado do Paraná, modelo de atendimento substitutivo ao ensino comum a estudantes com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, teve sua proposta aprovada no ano de 2011 e desde sua implementação passou por ajustes e adequações administrativas e pedagógicas.

Sua proposta inicial, que teve vigência de 2012 a 2014, tinha a seguinte organização:

Quadro 3 - A proposta pedagógica entre os anos de 2012 a 2014.

Etapas	Programas
Educação Infantil	Estimulação Essencial: de zero a três anos e 11 (onze) meses. Pré-Escolar: quatro a cinco anos e 11 (onze) meses.
Ensino Fundamental – Anos Iniciais	Oferta do 1º ao 5º ano, sendo ciclo contínuo do 1º ao 3º ano. Idade de seis a 16 (dezesesseis) anos. Sistema de avaliação: avaliação processual, contínua, diagnóstica e descritiva. Carga horária: 800 horas anuais distribuídas num mínimo de 200 (duzentos) dias letivos; 20 horas semanais. Quatro horas diárias efetivas de trabalho pedagógico.

	75% de frequência para aprovação.
Educação de Jovens e Adultos – Fase I	<p>Organização em duas etapas de 660 horas cada.</p> <p>A matriz curricular referenciada nas diretrizes nacionais e estaduais é constituída por três áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza.</p> <p>Carga horária mínima de 1.200 horas.</p> <p>Sistema de Avaliação: processual, contínua, diagnóstica e descritiva apresentada em relatório que será convertida para a menção, cuja nota mínima para aprovação será 6,0 (seis virgula zero).</p> <p>Idade de ingresso a partir de 17 (dezesete) anos.</p>

Fonte: PARECER CEE/CEIF/CEMEP 07/14.

Segundo Piaia (2016), a implantação do Ensino Fundamental nas Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial deu-se de forma gradativa.

Teve início em 2012 com a inserção dos educandos de idade inferior a dezesseis anos nessas escolas, organização que é similar à existente no sistema regular. Tal etapa foi inicialmente organizada em um ciclo de cinco anos, sendo que o 1º, o 2º e o 3º anos constituíam-se de um ciclo contínuo, cuja promoção de um ano para outro dava-se de forma automática. Porém, ao final do 3º ano havia previsão de uma avaliação de conteúdo, objetivando a promoção para o 4º ano e, conseqüentemente, para o 5º ano (PIAIA, 2016, p. 84).

Segundo a autora, na forma de organização apresentada, no ano de 2014, os educandos se encontrariam matriculados no 3º ano do ensino fundamental, fim do ciclo contínuo, e seriam aprovados para o 4º ano mediante comprovação da apropriação acadêmica. Porém, transcorridos dois anos de vigência dos trabalhos, constou-se que os educandos não estavam respondendo ao previsto. No texto do Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014 encontra-se que o desenvolvimento se deu de forma lenta de modo a não conseguirem dominar os conteúdos curriculares mínimos previstos para o ano escolar em que estavam matriculados. A constatação anunciaria ao término do 3º ano, final de 2014, “grande percentual de retenção escolar” (PARANÁ, 2014, p. 3).

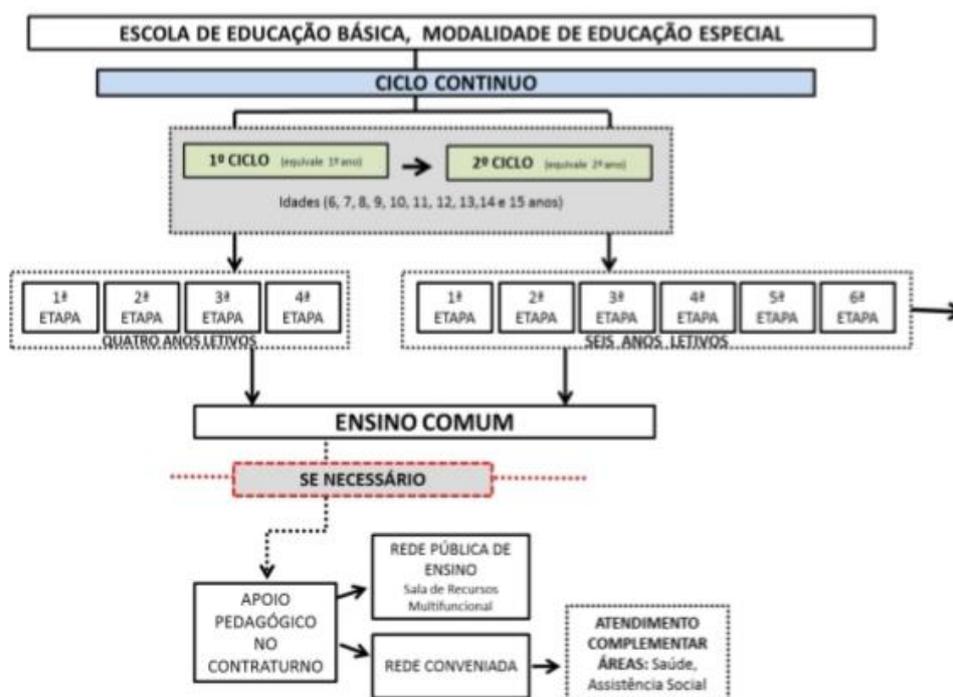
Constata-se, pelo exposto, que a proposta inicial, no contexto da prática, não se efetivou como previsto na legislação. Então por meio do Parecer CEE/CEIF/CEMEP 07/2014, a SEED/PR solicita a análise do Conselho Estadual de Educação sobre a seguinte adequação:

- a) implantação simultânea da proposta que compreende a oferta da Educação Infantil, divididas em Estimulação Essencial e Educação Pré-Escolar, do Ensino Fundamental – EF, anos iniciais (1º e 2º anos) em um ciclo contínuo, com duração de dez anos; a Educação de Jovens e Adultos – EJA- Fase I, que corresponde do 1º ao 5º ano, em etapa única, e a Educação Profissional cuja organização compreende três unidades ocupacionais: Qualidade de vida, Ocupacional de Produção e de Formação Inicial.
- b) a equivalência de estudos dos educandos matriculados no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, conforme a proposta vigente para as respectivas 1ª, 2ª e 3ª etapas do 1º ciclo do ensino Fundamental da proposta em pauta. (PARANÁ, 2014, p. 2).

O pedido pautou-se basicamente na adequação da temporalidade para permanência no Ensino Fundamental, de uma proposição inicial de cinco anos (1º, 2º e 3º anos de um ciclo contínuo, seguido de matrículas no 4º e 5º ano) para uma proposição de um ciclo contínuo de 10 anos (4 anos no 1º ano e 6 anos no 2º ano) e equivalência de estudos aos alunos que já vinham frequentando 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Após análise do pedido, a Câmara de Educação Infantil e do Ensino Fundamental e a Câmara do Ensino Médio e da Educação Profissional de Nível Médio aprovam por unanimidade e a partir de 2014, o Ensino Fundamental das Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial passa a ter a seguinte configuração:

Figura 1 - Ensino Fundamental na Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial.



Fonte: Paraná (2014, p. 10).

Como apresentado na figura 1, o Ensino Fundamental está organizado em um ciclo contínuo de 10 anos para o atendimento de alunos de 6 a 15 anos de idade. O ciclo contínuo é organizado em dois ciclos, que equivalem, respectivamente, ao 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. O 1º ciclo está subdividido em quatro etapas, com duração de 4 anos letivos, ou seja, um ano letivo para cada etapa. O 2º ciclo, subdividido em seis etapas com duração de seis anos letivos, ou seja, um ano letivo para cada etapa. A progressão é contínua de um ciclo ou etapa para outra desde que tenha 75% de frequência. A justificativa para a adoção do ciclo contínuo, parte do entendimento de que “ele possibilita a ampliação do tempo escolar como fator determinante para a aprendizagem efetiva” (PARANÁ, 2014, p. 1000). Ademais,

Ressalta-se que esses educandos, em razão de sua deficiência ou transtornos, necessitam de atenção individualizada, pois se apresentam em situações diferentes de aprendizagem, de rendimentos acadêmicos e defasagens entre idade e série. Eles necessitam, portanto, de maior tempo de permanência em cada etapa ou ciclo, comparado a outros educandos de sua idade, para aprender, principalmente as convenções de leitura, escrita e cálculos matemáticos (PARANÁ., 2014, p. 7).

O documento menciona que a proposta curricular

[...] é centrada no mundo da leitura, escrita e cálculo matemático, compreendidos como promotores das capacidades de interpretar, criticar e produzir conhecimentos, principalmente de seu cotidiano. Os conteúdos curriculares propostos por meio de atividades funcionais, promovem o respeito ao ritmo escolar do educando, a apropriação dos conhecimentos e saberes escolares reais e concorrem para a autonomia desse público (PARANÁ, 2014, p. 11).

Ao completar 16 anos, concluído ou não o 2.º ciclo do Ensino Fundamental, o educando dará continuidade à sua escolaridade na Educação de Jovens e Adultos – EJA, por meio de transferência, de acordo com a Legislação Vigente (PARANÁ, 2014). O documento ainda prevê a transferência para o ensino comum.

Os educandos que, no decorrer do processo de aprendizagem, apresentarem condições acadêmicas, cognitivas e sociais para frequentarem a escola comum, deverão ser transferidos da Escola de Educação Básica, modalidade de Educação Especial, para uma Escola da rede comum de ensino, pública ou particular. A transferência dar-se-á em conformidade com a legislação escolar vigente. No Histórico Escolar deverá ser anexado parecer descritivo das aprendizagens e domínios alcançados, da evolução pedagógica do educando, indicando, sobretudo, o ano escolar em que a matrícula deverá ser efetivada (PARANÁ, 2014, p. 12).

Ao consultarmos o Projeto Político Pedagógico - PPP da instituição pesquisada, localizamos o objetivo do Ensino Fundamental, a saber, “Buscar a formação básica do cidadão, desenvolvendo sua capacidade de aprender, domínio da leitura, da escrita, do cálculo, compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, da arte e dos valores da sociedade” (PPP/ESCOLA, 2016, p. 71). Para atingir tal fim, o PPP considera os conteúdos da Base Comum como parâmetros para a composição da proposta curricular na dimensão da Educação Especial distribuídos nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Física, Artes e Ensino Religioso. E, na parte diversificada, “contempla as aulas de educação musical e informática” (PPP/ESCOLA, 2016, p. 68).

No ano de 2018, a Secretaria do Estado da Educação encaminhou ao Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná um relatório que resultou no Parecer Bicameral nº 128/2018, cujo assunto pautou-se na apreciação do relatório circunstanciado da avaliação da implementação da organização administrativa e pedagógica das escolas de educação básica, na modalidade educação especial, em atendimento ao Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº07/2014, “Cabe a Seed, encaminhar no prazo de 5 (cinco) anos, contados a partir da publicação deste Parecer, relatório circunstanciado de avaliação da implementação dos ajustes ora aprovados” (PARANÁ, 2014, p. 19).

Além da avaliação da proposta contida no Parecer CEE/CEIF/CEMEP, nº 07/2014, o relatório apresentou um conjunto de adequações a proposta original, a fim de solucionar dificuldades encontradas ao longo da implementação da proposta e situações não identificadas inicialmente. Dentre as ações de ajustes, para o Ensino Fundamental, solicitou, no final do 2º ciclo³², a realização de avaliação da aprendizagem e evolução dos alunos, a fim de que seja verificado as condições (acadêmicas, cognitivas, psicomotoras e sócio afetivas) para reinserção à rede regular de ensino ou continuidade de matrícula na Escola de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Ao discorrer a possibilidade de matrícula no ensino regular solicita que seja considerado nesta avaliação, “os benefícios que a inserção no ensino regular trará para o estudante, no convívio com outros alunos, outro ambiente, como forma de oferecer novos estímulos ao seu desenvolvimento educacional” (PARANÁ, 2018, p. 11).

³² Observa-se que concluir o 2º ano não dá direito ao estudante de um certificado, mas de um histórico escolar, pois o mesmo não concluí nenhuma etapa do Ensino Fundamental, apenas parte dela (SEED/PR, 2019, p. 6).

A análise cuidadosa dos documentos trazidos neste texto indica que as condições do sujeito e a resposta a aprendizagem estão permeadas por uma concepção biológica da deficiência, a qual justifica também o ajuste na temporalidade em um ciclo de 10 anos para as turmas do ensino fundamental –anos iniciais. Apesar do texto do Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014 mencionar preocupação com a distorção idade série, o que fica evidenciado é pouca atenção a tal questão, pois ao organizar o 1º ano em quatro etapas, também denominado primeiro ciclo, e o 2º ano em seis etapas, também denominado segundo ciclo do ensino fundamental- anos iniciais, não demonstra atenção a distorção idade série, uma vez que nas etapas finais do segundo ciclo os alunos estarão na fase da adolescência, e estarão estudando conteúdos elementares de alfabetização condizentes a crianças que estão na faixa etária de 6 a 7 anos, caso estivessem frequentando o ensino comum. Acerca deste, o documento prevê a possibilidade de encaminhamento para o ensino regular, porém, desde que o estudante demonstre condições acadêmicas, cognitivas ou sociais reafirmando novamente a concepção de pessoa com deficiência limitada as condições individuais.

5.2 A PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR DA ESCOLA PESQUISADA

Elaborada com base no Caderno de Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais (PARANÁ, 2010), “além da Proposta Pedagógica elaborada pelas Escolas da Federação Estadual das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – FEDAPAEs e Federação Estadual das Instituições de Reabilitação do Estado do Paraná – FEBIEX” (PPC/ESCOLA, 2016, p. 67) a proposta da escola pesquisada contempla conteúdo da base curricular comum (língua portuguesa, matemática, ciências, geografia, história, educação física, arte e ensino religioso) e da parte diversificada (aulas de educação musical e informática), considera ainda em sua organização curricular áreas do desenvolvimento (motora, cognitiva e sócio emocional) e área funcional (contextos: familiar, escolar, social e sócio ocupacional).

O conteúdo da base comum é tomado como parâmetro para a composição da proposta curricular na dimensão da Educação Especial, a qual “transforma o distanciamento pedagógico do ensino comum em contexto real pedagógico da Escola Especial” (PPC/ESCOLA, 2016, p. 67). O documento menciona ainda que o trabalho pedagógico na escola em questão “deve pautar-se na mediação do conhecimento, atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal – ZPD preconizada por Vygotski” (PPC/ESCOLA, 2016, p. 79).

Acerca da Proposta Pedagógica Curricular- PPC, o Regimento da instituição pesquisada reafirma, no artigo 92, que será contemplada com conteúdo do 1º e 2º anos da Base Nacional Comum, de acordo com as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental.

- I- Na proposta Pedagógica Curricular são realizadas medidas de ajustes de temporalidade, com adaptação de objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação que atendam as expectativas de aprendizagem dos estudantes;
- II- Os conteúdos curriculares propostos por meio de atividades funcionais promovem o respeito ao ritmo do estudante, a apropriação dos conhecimentos e saberes escolares (REGIMENTO/ESCOLA, 2016, p. 45).

No que se refere à avaliação no ensino fundamental, o documento discorre com base no Parecer CEE/CEIF/CEMEP 07/2014, que, na organização em forma de ciclo, a avaliação deverá ser “processual, contínua, diagnóstica e descritiva, com valorização dos domínios acadêmicos adquiridos, cujo resultado deverá ser transcrito semestralmente em formulário próprio, tendo por finalidade o registro da vida escolar do educando” (PPC/ESCOLA, 2016, p. 68). O documento preconiza, conforme texto do Parecer CEE/CEIF/CEMEP 07/2014, que na avaliação

O professor, além de analisar qualitativamente a aquisição dos conhecimentos e informações decorrentes dos conteúdos curriculares (leitura, escrita e capacidade de resolução de problemas), deverá considerar também o ritmo, estilo e estratégias de aprendizagem de cada educando, bem como o desenvolvimento das habilidades, interesses, atitudes, hábitos de estudo, ajustamento pessoal, afetivo e social e a funcionalidade adaptativa (PPC/ESCOLA, 2016, p. 68).

Como forma de registro formal, o sistema de avaliação é semestral, por meio de formulário próprio e individual denominado Relatório descritivo de acompanhamento pedagógico.

O sistema de avaliação é semestral, caracterizado por avaliação processual, diagnóstica, contínua e descritiva, sendo que o aprendizado gradativo, não seja só de conhecimento, mas também de outros aspectos, como por exemplo, de comportamentos, os quais estão presentes no decorrer de todo o cotidiano escolar, nas diferentes situações e manifestações, sejam elas verbais, gestuais, descritas dentre outras produções de registros individuais ou coletivos (PPC/ESCOLA, 2016, p. 70).

Após apresentação da proposta pedagógica neste texto, algumas questões sobressaltam e merecem atenção, dentre elas os referenciais para a organização de tal proposta como o Caderno de Ensino Fundamental de nove anos – Orientações pedagógicas para os anos iniciais, bem como os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular como subsídio base para organização dos conteúdos na dimensão da educação especial. Apesar do documento referência prever conteúdos para o ensino fundamental de nove anos, a escola de educação básica na

modalidade educação especial opta apenas pela utilização dos conteúdos do 1º e 2º anos, em um ciclo de 10 anos para as turmas do ensino fundamental-anos iniciais, denotando precarização na utilização de tal referência. Afinal, se são os conteúdos da Base Nacional Comum que fundamentam a proposta pedagógica, o que justifica a existência de uma escola de educação básica na modalidade educação especial? Tal ajuste não seria possível em uma escola de ensino regular que propõe a escolarização para etapas mais avançadas no ensino fundamental? Até o momento, pelos documentos localizados, o que justifica tal proposta é a temporalidade. Pesquisas futuras poderão responder às questões levantadas que, apesar de não poderem ser respondidas nesta pesquisa, merecem ser problematizadas.

Outro elemento que merece atenção é a participação das “Escolas da Federação Estadual das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – FEDAPAEs e Federação Estadual das Instituições de Reabilitação do Estado do Paraná – FEBIEX” (PPC/ESCOLA, 2016, p. 67) na elaboração da proposta pedagógica, documento este que, infelizmente, não tivemos acesso. Seriam estas instituições as propositoras da organização dos conteúdos na dimensão da educação especial? Qual é a base teórica que fundamenta conteúdos na dimensão da educação especial? Do que se tratam especificamente? Em qual documento podem ser encontrados? O que os diferencia do ensino comum? Também são questões pertinentes, porém, não possíveis de respostas nesse momento.

5.3 O PLANO DE TRABALHO DOCENTE DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA PESQUISADA

O Plano de Trabalho Docente – PTD, resultado da relação estabelecida entre o Projeto Político Pedagógico e a Proposta Pedagógica Curricular, faz parte dos documentos que organizam o processo pedagógico na escola, antecipando a ação docente, organizando seu tempo e norteando suas ações educacionais. Pressupõe a reflexão sistemática da prática educativa, expressa e legítima a intencionalidade da escola. “Registra o que se pensa fazer, como fazer, quando fazer, com o que e com quem fazer” (PARANÁ, 2008, p. 8–9).

Em se tratando especificamente para o ensino fundamental – anos iniciais na Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial –, o Parecer CEE/CEIF/CEMEP 07/2014 discorre que contemplará conteúdo para o 1º e 2º anos partindo da base nacional comum conforme artigo 26 da LDBEN “com medidas de ajustes de temporalidade e com adaptação de objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação que atendam às expectativas de aprendizagem de seus educandos” (PARANÁ., 2014, p. 11).

O plano de trabalho docente para as turmas do ensino fundamental/ alfabetização, da escola investigada, é anual e compreende conteúdos de 1º e 2º ciclos, sem distinção dos conteúdos por ciclo, tampouco distribuição por bimestres, trimestres ou semestres, denotando que os alunos matriculados, em ambos os ciclos, poderão receber os mesmos conteúdos previstos ficando a critério do professor selecioná-los. Está apresentado na forma de quadros composto por conteúdo da base comum, proposta curricular na dimensão da educação especial, objetivos específicos e expectativas e encaminhamentos metodológicos.

Tendo em vista que a proposta curricular para as EEBMEE está centrada “no mundo da leitura, escrita e cálculo matemático, compreendidos como promotores das capacidades de interpretar, criticar e produzir conhecimentos, principalmente de seu cotidiano” (PARANÁ., 2014, p. 11), optou-se, nesta pesquisa, pelas análises apenas dos eixos leitura e escrita na disciplina de língua portuguesa (ANEXO B), apresentadas no próximo capítulo.

6 ANÁLISE DOS DADOS: ENTREVISTAS E RELATÓRIOS SEMESTRAIS

Este capítulo dedica-se a análise das entrevistas e relatórios semestrais que têm, na proposta dos Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2013, 2006), apreender os sentidos e significados da fala dos sujeitos.

A análise contemplou dois momentos que se tornaram complementares. O primeiro correspondeu à produção dos Núcleos de Significação por meio das entrevistas concedidas pelas professoras e diretora da escola pesquisada, cujo objetivo foi compreender os sentidos e significados atribuídos à escolarização de escolares matriculados no ensino fundamental – anos iniciais –, e o segundo momento, fazendo uso dos relatórios semestrais, buscou-se analisar a escolarização de alunos matriculados na 3ª etapa do 2º ciclo do ensino fundamental - anos iniciais quanto a apropriação da leitura e escrita. E, por fim, buscou-se identificar e apresentar analiticamente a relação de aspectos que estão presentes entre os núcleos de maneira direta ou indireta, enfatizando assim a unicidade da análise numa relação internúcleos.

A fim de conhecermos os sujeitos entrevistados, ou seja, a historicidade desses sujeitos, passou-se à contextualização, que numa pesquisa com arcabouço teórico fundamentado na Teoria Histórico - Cultural é elemento constitutivo para a análise dos dados de pesquisa.

6.1 OS SUJEITOS ENTREVISTADOS

Os sujeitos desta pesquisa são três professoras efetivas do magistério da rede estadual que trabalham na forma de cedência pela Secretaria do Estado da Educação – SEED/PR à Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial Espaço do Aprender. Têm entre 40 a 51 anos de idade e possuem similaridades na formação acadêmica pois as três cursaram magistério como ensino médio, pedagogia como graduação, estudos adicionais na área da deficiência intelectual (duas delas) e pós-graduação em áreas distintas como educação especial, psicopedagogia, neuropsicopedagogia, e administração, orientação e supervisão escolar. Têm entre 9 e 26 anos de trabalho com a educação especial sendo a escola pesquisada experiência única de trabalho com essa modalidade de ensino. “Na verdade, na modalidade educação especial, eu iniciei em 2009. Só tenho essa experiência aqui na APAE” (PROFESSORA CLARA)³³. “Meu primeiro trabalho” (PROFESSORA DORA). A diretora está na função de direção da instituição pesquisada há seis anos e meio.

³³ Os participantes foram identificados por nomes fictícios.

Por meio do relato das professoras, identificou-se a escola pesquisada (que tem como mantenedora uma APAE) como oportunidade de trabalho. “Ah, vai lá na APAE, preenche a ficha que sempre precisa de profissionais”. [...] “Foi por acaso e aqui fiquei” (PROFESSORA DORA). E o ensino fundamental como área de atuação em virtude da experiência de trabalho com turmas de alfabetização no ensino regular e adaptação aos níveis de ensino ofertados pela escola especial. “Já trabalhei 19 anos só com alfabetização no município” (PROFESSORA CLARA).

Buscou-se conhecer um pouco sobre a formação (acadêmica e continuada) das entrevistadas. Perguntou-se sobre a relação teoria e prática, formação acadêmica e continuada no que diz respeito a subsídios teóricos e práticos necessários para atuação com as turmas do ensino fundamental, para o caso das professoras, e atuação na gestão escolar, para o caso da diretora. A professora Clara acredita que a união do magistério com a graduação é benéfica, pois o primeiro lhe deu subsídios práticos e o segundo teóricos e políticos e apregoa ao magistério a formação prática e a graduação a formação teórica. “[...] então veio primeiro a prática que foi o magistério. E a pedagogia sim, me deu muitos subsídios teóricos, políticos” (PROFESSORA CLARA). Ao ser perguntada sobre a formação continuada que recebe em serviço, destacou as formações asseguradas no calendário escolar e a importância da autonomia da escola para o estudo de questões específicas da educação especial. “Antigamente a escola não tinha muita autonomia, pra... [pensando] vinha lá do Núcleo, e era muito geralção. Eu achava que não contribuía muito, agora... agora a gente conseguiu trazer mais para área da educação especial que a escola tem mais autonomia” (PROFESSORA CLARA). Quanto à formação continuada, relatou considerar importante relembrar o já estudado.

Eu acho que a gente precisa se, se reciclar cada pouco e, e relembrar coisas que a gente já estudou, mas que a gente precisa estar relembrando. Então essas formações são essenciais, tem que ter. Porque senão você acaba caindo num marasmo e as coisas sei lá, vão se... como que vou dizer... vai se perdendo! (PROFESSORA CLARA).

Quanto à professora Dora, esta informou que o magistério ajudou em sua formação, os estudos adicionais complementaram, porém, a experiência prática tem maior peso em sua opinião.

Eu acho assim que a prática me ajudou muito com os erros e tentativas de acerto, então foi aí que me enriqueceu muito, claro que depois com a pós-graduação, é, tudo isso se soma, mas eu coloco que o peso maior é a prática, mas tem que estar disposto a perceber, reconhecer seus erros e tentar novamente no processo de querer acertar e fazer o melhor, aí depende de cada profissional esse processo (PROFESSORA DORA).

No que diz respeito à formação continuada, destacou a importância da semana pedagógica e a existência de tais formações desde seu ingresso na APAE, as formações são realizadas por profissionais de fora ou da própria escola. Trocas com profissionais da saúde, debates e palestras com temas estudados nos grupos de estudos (quinzenalmente os/as professores/as da etapa do ensino fundamental realizam momentos de estudos organizados pela coordenação pedagógica) agregam a sua prática pedagógica. “Então momentos de palestra, momentos de estudo, momentos de troca de experiência. Então o estudo vem justamente... Ah, eu, faz tempo que não trabalho isso [exemplo]! Ah, realmente, sabe, um feedback que... que te dá esse suporte” (PROFESSORA DORA).

Ao ser questionada sobre a formação direcionada especificamente à Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial proposta pela Secretaria do Estado da Educação, argumenta que de maneira geral as formações lhe dão subsídios teóricos e práticos para propor e desenvolver a escolarização dos seus educandos.

Aí na maioria das vezes sim, teve momentos da gente receber alguns textos da Secretaria que a gente diz: - nossa não tem nada a ver! Depois foi afinando para questão da educação especial, voltado para a nossa área. Aí sempre é bom estar retomando algumas literaturas. Então, aí acabou que depois que teve essa alteração... porque antes era formação para todos sem diferenciar a educação especial (PROFESSORA DORA).

Na opinião da diretora Vera, a aprendizagem do professor se efetiva de fato na prática. “Assim, só o curso, o acadêmico, não! Porque a teoria ela ajuda, mas na prática é bem diferente. Então toda a minha experiência, minha aprendizagem mesmo foi na prática” (DIRETORA VERA).

Acerca da formação continuada, a diretora Vera relatou que especificamente para a direção de uma Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial- EEBMEE, por parte da Secretaria do Estado da Educação, não há formação. Participa das formações propostas para o gestor de escola comum.

Então, na verdade, não se tem. Não se tem uma proposta de formação para gestão de escola especial. Então a diretora de escola especial é indicada pelo presidente. E tem que ter dois anos de atuação na educação especial. Então, isso aí ajuda porque a gente já tem a prática. Então isso aí já é um ponto positivo. Porém, a parte administrativa é bem diferente de você estar como docente em sala de aula. Então na verdade, a gente aprende muita coisa, a gente busca muita coisa, a gente lê muito para aprender tudo o que nós temos que fazer. Então o Núcleo, ele ofertou algumas vezes a formação para gestores, a gente participou junto, porém tudo voltado para educação lá fora [ensino regular].

Ao ser questionada sobre uma possível formação de diretor ou gestor escolar pela Federação das APAES do Estado do Paraná, a diretora Vera nos informou que também não há formação específica. “Não também. Não oferece. A gente tem os encontros, assim para estudo, mas estudo já de, das teorias e da prática que a gente já, já aplica nas escolas especiais” (DIRETORA VERA).

6.2 NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Após a leitura dos indicadores das entrevistas (APÊNDICE H) emergiram quatro Núcleos de Significação a saber:

1. O Modelo Médico e Psicopedagógico na concepção de pessoa com deficiência e a expectativa do professor quanto a aprendizagem: uma relação entrelaçada.
2. A centralidade do trabalho com conteúdo.
3. Avaliação da aprendizagem.
4. Temporalidade como condição para a aprendizagem (e para o ensino).

Passou-se, então, à análise e discussão de cada Núcleo de Significação.

6.2.1 O Modelo Médico e Psicopedagógico na Concepção de Pessoa com Deficiência e a Expectativa quanto a Aprendizagem: uma Relação Entrelaçada

Claro que a gente tem, essa... como que eu vou dizer, essa noção de que na educação especial o tempo de aprendizagem, os meios de aprendizagem, talvez mais lento. O aluno ele vai se desenvolver, ele vai demorar um pouco mais, mas ao mesmo tempo você tem que considerar que esse avanço de repente para mim ou para quem está visualizando de longe é um avanço pequeno, mas para o aluno da educação especial é uma superação muito grande. Porque ele já tem essa dificuldade. Então qualquer avanço que ele tem na sua aprendizagem é um avanço muito maior do que a gente imagina para ele (PROFESSORA CLARA).

Como apresentado no capítulo teórico desta pesquisa, as formas de conceber a deficiência repercutem na condução do trabalho pedagógico ao aluno com deficiência, e a concepção adotada estabelece relação direta com às expectativas quanto ao desenvolvimento (ou não) desse sujeito. A esse respeito, destaca-se o Modelo Médico e Psicopedagógico que emergiu na fala das entrevistadas.

Então esse aluno chega aqui encaminhado pela, ou por um neurologista, um neuropediatra ou até mesmo um pediatra. E, e daí, passa, vem direto ali com o serviço social (DIRETORA VERA).

[...] A matrícula, ela só efetiva mesmo depois da avaliação da equipe multiprofissional (DIRETORA VERA).

[...] conta muito também, o laudo (DIRETORA VERA).

[...] com base nos relatórios, principalmente o psicológico. E o psicopedagógico e mais o diagnóstico. E daí então é feito o estudo de caso com a equipe para ver se realmente vai ser matriculado ou ele vai ser inserido [escola regular] (DIRETORA VERA).

Por tratar-se do relato de uma gestora, a fala traz elementos condizentes com as normas a serem seguidas, a fim de garantir os critérios para o ingresso do aluno com deficiência intelectual, múltiplas deficiências ou com Transtornos Globais do Desenvolvimento a instituição de ensino, conforme preconiza as instruções normativas para matrículas nas Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial deliberadas pela SEED/PR. Os relatos evidenciam que a concepção de pessoa com deficiência é pautada ainda no Modelo Médico e Psicopedagógico, cujo enfoque é clínico e centrado nas limitações dadas por condições orgânicas.

No contexto da educação de pessoas com deficiência, é importante retomar que, historicamente, construiu-se a partir do Modelo Médico ou clínico acompanhado do Modelo Psicopedagógico, sendo a avaliação e a identificação pautadas em exames médicos e psicológicos com ênfase nos testes projetivos e de inteligência (JANNUZZI, 2012). Organizar classes homogêneas facilitadoras do ensino e aprendizagem, com enfoque em métodos especiais, por profissionais especializados, caracterizam fortemente tais perspectivas. Ademais, o atendimento prestado, ainda que envolvesse a área educacional, era considerado pelo viés terapêutico conforme sinaliza a autora.

Carneiro (2017) pondera que em nosso país, mesmo com uma perspectiva inclusiva que aponta para o direito de todos se escolarizarem em sistemas de ensino regulares, os laudos diagnósticos com visão psicométrica da deficiência intelectual continuam sendo utilizados em diferentes contextos educacionais como indicadores de prognósticos negativos, relacionados à não aprendizagem. “O foco permanece no desempenho do sujeito, consolidando o atraso cognitivo como característica individual e contribuindo para uma baixa expectativa dos professores em relação a este aluno” (CARNEIRO, 2017, p.82).

A relação concepção de deficiência e expectativas para a aprendizagem é passível de identificação nos relatos da diretora e professoras entrevistadas:

A professora procura metodologias diferenciada para poder que a criança adquira essa aprendizagem. Só que depende totalmente da própria criança (DIRETORA VERA).

E a gente espera que ele...[pensando], aprendizagem. Claro que a gente tem, essa, essa... como que eu vou dizer, essa noção de que na educação especial o tempo de aprendizagem, os meios de aprendizagem, talvez mais lento. O aluno ele vai se desenvolver, ele vai demorar um pouco mais, mas ao mesmo tempo você tem que considerar que esse avanço de repente para mim ou para quem está visualizando de longe é um avanço pequeno, mas para o aluno da educação especial é uma superação muito grande. Porque ele já tem essa dificuldade. Então qualquer avanço que ele tem na sua aprendizagem é um avanço muito maior do que a gente imagina para ele (PROFESSORA CLARA).

Ah, a gente sempre espera que eles se apropriem na primeira aula que você preparou. Por mais que você saiba que eles têm essa dificuldade. [...] tem coisas em conteúdos que eu acho que eles não vão conseguir porque é complexo para o ensino regular, agora você imagine para os nossos (PROFESSORA DORA).

Diretora Vera fala que a professora cumpre suas atribuições no que diz respeito ao ensino do aluno com deficiência intelectual, ou seja, trabalha com metodologias diferenciadas, porém, a resposta quanto a aprendizagem depende da própria criança, inferindo ao escolar a

responsabilidade pela sua aprendizagem o que denota descaracterização da ação docente e descompromisso da escola com a aprendizagem desses escolares.

Por meio do relato da Professora Clara, identifica-se que a expectativa em relação à aprendizagem de seus alunos está relacionada à sua concepção de aprendizagem na educação especial, ou seja, que se dá lentamente, e, portanto, a resposta do aluno quanto ao que ensinado é uma superação maior para o aluno do que para o professor. Faz-se importante considerar que Professora Clara tem 19 anos de experiência na alfabetização de turmas do ensino comum. Nos parece que o relato se dá em virtude do trabalho de alfabetização que realiza na escola comum e na EEBMEE, já que na sua concepção tudo é mais demorado na educação especial como apresentado no fragmento da fala.

Em contraponto, a professora Dora tem expectativa de que a apropriação se dê na primeira aula, apesar das dificuldades de seus alunos. Acredita que conteúdos propostos não serão viáveis de apropriação em virtude a complexidade, tanto para os alunos da EEBMEE quanto para o ensino comum, denotando contradição.

O conteúdo das entrevistas coaduna com os achados de Leonel e Leonardo (2014) trazidos na revisão da literatura dessa pesquisa. Ao realizar entrevistas com professores de uma Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial em um município do Estado do Paraná, acerca da concepção de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, destacam a unanimidade nos relatos dos professores que o aprendizado é lento. Identificaram também que algumas participantes compreendem o aprender ou o não aprender como algo que depende exclusivamente do aluno, pois vai depender do potencial do próprio aluno, denotando a perspectiva do Modelo Médico da deficiência como os achados nesta pesquisa.

Em se tratando na abordagem Histórico-Cultural, mais especificamente na obra de Vigostki acerca da educação especial, condensada no Volume V das obras escolhidas, denominada Fundamentos da Defectologia, a deficiência passa a ser problematizada como uma produção social, resultado da relação dialética e indissociável entre biologia e cultura na constituição da subjetividade. Nesse sentido, concepções organicistas muito presentes nas práticas médicas, reabilitativas e pedagógicas passam a ser questionadas.

Por se tratar de uma produção social, a deficiência intelectual pode apresentar-se de diferentes modos e níveis de comprometimento, assume conotações diferentes conforme o contexto apresentado, portanto, pensá-la numa perspectiva médica, reabilitativa ou numa prática pedagógica centrada no biológico é um grande erro, pois o desenvolvimento cultural é a esfera principal para a compensação da deficiência.

Vigostki (1997) pondera que em crianças com deficiência a compensação ocorre em direções completamente diferentes dependendo da situação criada, do contexto em que vive e é educada, das dificuldades que surgem para ela a partir da deficiência. Cumpre a escola buscar identificar na criança com deficiência intelectual como ela se desenvolve, a reação que surge no processo de desenvolvimento em relação a dificuldade, reconhecer quais sinais são primários (relacionados a causas orgânicas) e quais são secundários (relacionados às consequências sociais da deficiência) e atuar sobre os secundários de modo a cumprir efetivamente com a função de escola, mesmo que esta seja de educação básica, na modalidade especial.

6.2.2 A Centralidade do Trabalho com Conteúdos

A gente, é, procura trabalhar, procura não, a gente trabalha as disciplinas, todas elas, e ... a única coisa de diferente desse conteúdo formal é que a gente tem que fazer as adaptações conforme o grau de comprometimento (DIRETORA VERA).

Este núcleo emergiu a partir da ênfase e reiteração da palavra “conteúdo”, presente na fala das entrevistadas quando questionadas acerca da organização e prática pedagógica denotando centralidade deste elemento no trabalho com a escolarização de educandos matriculados na 3ª etapa do 2º ciclo do ensino fundamental – anos iniciais. O termo “retomada de conteúdos” foi recorrente na voz da Professora Dora e foi elemento para análise também neste Núcleo de Significação. Ainda se deu atenção o ABACADA, apresentado como método de ensino na proposta da EEBMEE.

Como discutido no referencial teórico desta pesquisa, historicamente, em nosso país, escolas de educação especial ou escolas especializadas no atendimento a crianças com deficiência, sobretudo a intelectual, prestaram serviço mais no âmbito da assistência e reabilitação do que necessariamente na escolarização desses sujeitos. E estas, quando realizadas, não tinham como objeto fim o ensino sistematizado e a socialização do conhecimento científico.

Eu lembro que quando eu entrei aqui, em 1991, 92, eu, acho, nem eu lembro essa questão de data, é, não se trabalhavam os conteúdos, é porque era uma outra organização. [...] embora não se trabalhavam os conteúdos, não eram divididos por disciplinas, mas a gente trabalhava. Era por temas [exemplo], ah, o tema animais, a gente trabalhava todos os conteúdos, só não estava especificado. Ah, era circo [exemplo]. As vezes datas comemorativas, se trabalhava, mas dentro dessas datas comemorativas se trabalhava português, matemática, ciências, sem estar... então a gente trabalhava sem se dar conta que estava trabalhando. Aí depois quando chegou as mudanças, aí no decorrer do tempo do que trabalhar, tem que se trabalhar conteúdos [orientação], daí a gente fala: - “a gente sempre trabalhou, o que não estava era sistematizado no papel” (PROFESSORA DORA).

A fala da professora Dora remete a prática histórica na escolarização de educandos em escolas especializadas, o trabalho com temas pré-estabelecidos, a fim de favorecer a aprendizagem. Ao trabalhar com temas pré-estabelecidos, coaduna-se com Saviani (2003), que a escola desloca seu foco de atenção ao que realmente deveria ser garantido aos educandos, ou seja, o acesso ao conhecimento científico, por meio dos conteúdos curriculares, para o secundário, o trabalho com datas comemorativas, por exemplo. Por meio do relato da professora Dora, identifica-se que o trabalho sistematizado, sendo o currículo atividade vital da escola, é prática recente.

Então nós temos a nossa hora atividade que é em conjunto com os professores e a gente tem bastante afinidade de conversar e selecionar os conteúdos. E tem lá o planejamento também, que a gente segue o planejamento. Então a gente coloca os conteúdos, tanto os conteúdos que vai trabalhar cada mês. Então acho que fica uma questão bem-organizada para você trabalhar todos os conteúdos e não deixar nada de fora. Porque acaba que se você não fizer esse roteiro aí, você acaba por deixar um conteúdo para trás. Então eu acho bem interessante essa questão aqui, que a gente pode, consegue é... é trabalhar todos os conteúdos (PROFESSORA CLARA).

A centralidade do trabalho com conteúdo é reafirmada na fala da professora Clara, porém sua ênfase recai sobre o cumprimento do planejamento a fim de atendê-lo, inferindo certa preocupação. Faz-se importante retomar que os conteúdos que mencionam a professora Clara estão previstos para turmas do 1º e 2º anos do ensino fundamental- anos iniciais, com ajustes na proposta curricular na dimensão da educação especial, conforme apresentado no ANEXO B deste estudo, e ainda com ajustes na temporalidade com previsão de até 10 anos para serem trabalhados.

No decorrer da entrevista, perguntou-se à professora Dora sobre o trabalho com os conteúdos para o 1º e 2º anos do ensino fundamental- anos iniciais, e esta relatou trabalhar

conteúdos ao nível de Pré-escolar, 1º ano e 2º ano. “Então assim, eu trabalho coisas de pré em alguns momentos, primeiro ano, e algumas coisas de segundo estou vendo mais na oralidade aí eles estão me dando resposta” (PROFESSORA DORA).

O relato anterior merece nossa atenção por se tratar de conteúdos que estão sendo trabalhados com alunos que estão matriculados na 3ª etapa do 2º ciclo e que já passaram pela educação infantil, e, conforme consta na proposta de organização administrativa na forma de um ciclo de 10 anos (PARANÁ., 2014), frequentam o ensino fundamental –anos iniciais –, por pelo menos 5 anos. Justifica-se pelo exposto a necessidade de retomada constante dos conteúdos e atividades já limitados como sinaliza professora Dora “Então vai e volta. Daí eu vou retomando”.

Em se tratando da relação currículo escolar, aprendizagem e deficiência intelectual, A. Oliveira (2018, p.14) assevera que “[...] o conhecimento daqueles com deficiência intelectual possui relação com o currículo escolar”. Sendo o currículo compreendido não como acúmulo de conteúdos, “[...] mas pela transformação deles em conhecimento” (A. OLIVEIRA, 2018, p. 59). Nesse sentido, currículo gera conhecimento se houver, conforme pontua a autora, mediação pedagógica, intervenção e atuação intencional do professor.

O conceito de currículo é discutido com base em Sacristán (2000), como “uma práxis antes que um objeto estático” que se desenvolve numa educação escolarizada sob determinadas condições e que cumpre uma função social e cultural” (A. OLIVEIRA, 2018, p.60). Diz o autor:

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se dimensionou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar (SACRISTÁN, 2000, p.17).

Ao analisarmos o currículo proposto nas turmas do ensino fundamental – anos iniciais e o conceito proposto por Sacristan (2000) – infere-se que se deu num contexto de identificação de não apropriação do conhecimento por parte dos alunos no ano de 2014 e que resultaria numa reprovação generalizada, reafirmando o fracasso da proposta da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial naquele período. Na busca por uma solução, projetou-se administrativamente para o ensino fundamental – anos iniciais, o ciclo contínuo de 10 anos para o estudo de conteúdos condizentes ao 1º e 2º anos, porém o que se verifica por meio dos relatos dos professores é a repetição desses conteúdos, que ao nosso entender não estão efetivamente gerando conhecimento, como bem pontua A. Oliveira (2018).

Ao projetar um ciclo de 10 anos para apropriação dos conteúdos de 1º e 2º anos, infere-se a descrença quanto à possibilidade de aprendizagem por parte dos alunos, bem como a capacidade de ensino por parte dos professores, uma vez que não há, documentalmente, (até o momento da conclusão deste estudo) possibilidade de ampliação da oferta de escolarização para anos posteriores mesmo nos anos iniciais do ensino fundamental. A possibilidade de escolarização em etapas mais avançadas do ensino fundamental se dará mediante a matrícula na educação de jovens e adultos na própria EEBMEE quando o escolar concluir 16 anos, porém, limita-se também aos anos iniciais, ou ainda, frequentar a escola regular mediante comprovar condições para a inclusão como preconiza o texto do Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014,

Aqueles educandos que, no decorrer do processo de aprendizagem apresentarem condições acadêmicas, cognitivas e sociais para frequentar a escola comum, deverão ser transferidos da escola de educação básica, modalidade educação especial, para uma Escola da rede comum de ensino, pública ou particular (PARECER, 2014, p.12).

A fala das professoras Clara e Dora nos remetem à discussão acerca do trabalho do professor, que na perspectiva Histórico-Cultural é compreendida como atividade pedagógica mediadora capaz de levar o aluno conhecer a realidade concreta, superando o imediato pelo mediato. Segundo Almeida, Arnoni e Oliveira (2007, p. 109), os alunos, “[...] vivem no plano imediato, porque estão mergulhados no cotidiano, e na maior parte dos casos, permaneceriam nele não fosse pela relação educativa”.

Ao nos reportarmos a proposição da EEBMEE, no que diz respeito ao ciclo contínuo de 10 anos, vendo e revendo conteúdos de alfabetização, infere-se que a ação educativa, por nós compreendida como responsabilidade compartilhada entre os diferentes profissionais da escola e distintas instancias administrativas, está tendo pouco êxito quanto ao levar o aluno a superar o plano do imediato.

Durante a entrevista emergiu na fala da diretora Vera e da professora Dora o termo ABACADA como sinônimo de método de ensino e que ao nosso entender merece atenção.

[...] agora nos mudamos e estamos trabalhando o ABACADA, então porque a gente tem que se adequando, porque o Departamento ele trabalha conosco formação de metodologias de métodos. Então as escolas vão se adequando da melhor forma. E o ABACADA para os alunos de alfabetização está dando muito certo (DIRETORA VERA).

Em consulta ao Portal Eletrônico Dia a Dia Educação³⁴, identificou-se nos arquivos da Semana Pedagógica do segundo semestre de 2016, o tema Desafios do Aprender – ABACADA como método de alfabetização em algumas EEBMEE no Estado do Paraná e que foi tema da formação para equipes pedagógicas e professores no período em questão. Idealizado por Claudia Mara da Silva, especialista em Neuropsicologia e Educação, o método Desafios do Aprender – ABACADA resulta dos métodos de alfabetização Fônico e Sodré³⁵.

Quanto à aplicabilidade do método, ensina-se o som de cada consoante do alfabeto acrescida de uma vogal, porém há diferenças entre a proposta pelo Método Fônico e o Método Desafios de Aprender – ABACADA conforme pondera a autora,

A proposta se diferencia do método fônico porque apresenta com maior ênfase o som das sílabas, o som de letras também é trabalhado, porém para o aluno se torna mais claro a associação da sílaba com a palavra, percebe essa associação com mais compreensão, não seria então j (jota) de jacaré, e, sim, JÁ, de jacaré (SILVA, 2016, p. 9).

A aplicabilidade do método é comprovada no relato da professora Dora “[...] com a questão do método ABACADA, começamos no começo do ano por sílabas, palavrinhas e eles estão lendo frases, então aí você consegue ao longo do tempo acompanhar (PROFESSORA DORA). Quanto à questão do acompanhamento do aluno no que diz respeito ao método, professora Dora destaca a relevância da permanência do mesmo professor de um ano para o outro e a continuidade do trabalho. “Ano que vem ... não sei se eles ficarão comigo ou não, aí parte para vogal O! Mas é legal você poder acompanhar” (PROFESSORA DORA).

Evidencia-se por meio da análise dos relatos aprovação e enaltecimento ao ABACADA como método para alfabetizar alunos com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais na escola pesquisada e nas demais EEBMEE. No entanto, pode traduzir-se como uma técnica mecânica, de repertório linguístico restrito e de compreensão reducionista no que diz respeito à compreensão da escrita como instrumento cultural.

³⁴ O Portal Dia a Dia Educação é uma ferramenta tecnológica integrada ao site institucional da Secretaria do Estado da Educação do Estado do Paraná- SEED/PR. Disponível em <http://www.diaadia.pr.gov.br/>. Acesso em: jun. 2019.

³⁵ No que diz respeito ao Método Sodré, Silva (2016), contextualiza que é de autoria de Abel F. Sodré e Benedita Sthal Sodré e consiste no ensino sistemático das sílabas. “A primeira parte consiste no ensino de todas as sílabas formadas pela vogal “a”, posteriormente palavras e frases com a mesma vogal” (SILVA, 2016, p. 9–10).

6.2.3 Avaliação da Aprendizagem

Então a avaliação é diária, né? Porque como você tem a possibilidade de ter menos alunos na sala então você conhece de cor e salteado os alunos, você sabe o que ele sabe, o que ele não sabe. [...] então permite que a gente possa fazer um relatório. No final do semestre que eu acho muito interessante essa questão de semestre é ... tem um tempo maior para avaliar o seu aluno, porque na educação especial as coisas acontecem mais devagar [...] (PROFESSORA CLARA).

A avaliação no ensino fundamental – anos iniciais na EEBMEE Espaço do Aprender, deverá ser “processual, contínua, diagnóstica e descritiva, com valorização dos domínios acadêmicos adquiridos, cujo resultado deverá ser transcrito semestralmente em formulário próprio, tendo por finalidade o registro da vida escolar do educando” (PPC/ESCOLA, 2016, p. 68).

A partir da pergunta “como é feita a avaliação dos seus alunos?” (PESQUISADOR), obteve-se da professora Dora as seguintes respostas:

Anotações minhas, particulares, para facilitar depois no relatório que é semestral.

Antes era bimestral a gente achava que ficava muito repetitivo porque os nossos alunos demoram para dar esse retorno. Então tem alunos que as vezes vai dar uma resposta depois de dois anos.

Às vezes não me deu uma resposta ali naquela atividade porque você quer, ah, quer que aqui, quer aquela resp/e ele não está a fim de dar, não está interessado, aí vai te dar a resposta numa situação lúdica! Então eu avalio assim a observação e numa situação lúdica que ele vai me dar uma resposta, e atividades diárias, sistematizadas (PROFESSORA DORA).

A professora Dora utiliza-se de alguns recursos e/ou instrumentos informais para a avaliação da aprendizagem de seus alunos como a observação diária, anotações particulares e a resposta oral em situações lúdicas. Esses recursos e/ou instrumentos informais subsidiarão o relatório semestral, compreendido nesta pesquisa como um instrumento formal da avaliação.

A prática da avaliação informal é discutida por Freitas et al. (2014) como mais corriqueira em séries mais elementares por estar em estreita relação com processos instrucionais, porém, chama a atenção a falta de recursos formais que conduzem a conceitos ou notas, por exemplo. A ausência de tais instrumentos no entender dos autores supracitados, pode encobrir juízos de valor que aparentemente podem apresentar-se invisíveis, consciente ou

inconscientemente e que influenciam nas práticas pedagógicas que podem ficar ainda mais fragilizadas e/ou comprometedoras, quando associadas a concepção de pessoa com deficiência numa abordagem médica e/ou psicopedagógica como apresentadas no primeiro núcleo deste capítulo.

Quanto à professora Clara, ao ser questionada sobre a avaliação dos seus alunos, assim relatou:

Então a avaliação é diária [...].

[...] Então a gente anot/tem anotações. E tem também um formulário que A* [PEDAGOGA, NOME SUPRIMIDO PELA PESQUISADORA] dá para gente ir anotando ali, fazendo um X no que ele domina, não domina o que precisa dominar. E a gente usa e ..., esses recursos e a própria, é... visualização em sala o acompanhamento que a gente tem, todo dia, toda a hora ali do aluno. Então permite que a gente possa fazer um relatório no final do semestre, que eu acho muito interessante essa questão de semestre, tem um tempo maior para avaliar o seu aluno. Porque na educação especial as coisas acontecem mais devagar. Então acho que um bimestre só não é suficiente para gente conseguir fazer uma avaliação, é ... mais detalhada sobre o aluno, acho que essa questão do semestre cai muito bem. Conforme ... eu acho muito interessante essa avaliação semestral, e a gente consegue fazer um relatório descritivo e contemplar todos os conteúdos que ele domina, o que ele não domina, o que ele está perto de dominar, que está na zona proximal que ainda precisa amadurecer. Então a gente tem, consegue descrever certinho no relatório (PROFESSORA CLARA).

A avaliação diária também é reafirmada na fala da professora Clara, denotando ser prática das professoras, bem como o registro por meio de anotações que dará subsídios para o relatório semestral. Destaca-se na fala da Professora Clara a utilização de formulários como instrumento para registro dos aspectos que os alunos possuem domínio ou não, bem como os próximos a dominar, este instrumento ao nosso entender é importante não apenas como subsídio para a construção do relatório semestral, mas principalmente como um documento referência para a avaliação dos escolares e que pode, inclusive, subsidiar a prática pedagógica do próprio professor. Faz-se importante registrar que os alunos não possuem boletim escolar e o relatório semestral acaba por ser o instrumento formal de avaliação e motivo de atenção das professoras conforme relatado.

Destaca-se na fala da professora Clara o compromisso em conhecer seus alunos, haja vista o número reduzido que compõe sua sala de aula, porém, sua concepção acerca do sujeito com deficiência e potencial para a aprendizagem fica evidenciada de forma a justificar a necessidade de relatórios serem semestrais e não bimestrais como previa a organização da escola antes do ciclo de 10 anos.

Outro elemento presente na fala que denota justificar o relatório semestral é o conceito Zona de Desenvolvimento Proximal-ZDP. Por meio de um tempo maior para a avaliação, ou seja, por meio do relatório descritivo semestral e não bimestral, professora Clara sinaliza que tem condições de saber quais conteúdos o aluno domina, quais não domina ou está em vias de dominar, ou amadurecer, como bem relata.

O conceito de ZDP³⁶ apresenta-se importante na fala da professora, pois denota uma aproximação com a perspectiva Histórico-Cultural como base teórica para sua ação pedagógica, porém, faz-se importante sinalizar a apropriação pouco refletida do conceito, denotando não compreender o sentido o qual, não é, de amadurecimento. Destacamos ainda que na perspectiva Histórico-Cultural o núcleo central é o processo, como se dá a aprendizagem, como o aluno aprende, quais recursos e estratégias se utilizam para assimilar determinado conteúdo, e não o produto, o resultado, como se apresenta na forma de relatório semestral.

Ainda, na perspectiva em questão, assume grande relevância o papel do outro, principalmente o papel do professor do escolar com deficiência intelectual que por meio da mediação e/ou intervenção pedagógica impulsiona a ZDP para que o que era potencial passa a se tornar real (OLIVEIRA, PLETSCHE E A. OLIVEIRA, 2016).

6.2.4 Temporalidade como Condição para a Aprendizagem (e para o ensino)

“[...] hoje analisando acho que se faz necessário sim, até porque é ... os alunos vão te dar uma resposta do que você trabalhou hoje, daqui há dois anos. Claro que se você estiver com esse aluno vai poder acompanhar e ver o quanto ele progrediu. O quanto ele se apropriou. Por exemplo, estou com os meus alunos ali, uns há dois anos, um outro acho que há 3 anos, esse ano que eles começaram a ler (PROFESSORA DORA).

A construção desse Núcleo se deu por indicadores já apresentados no primeiro núcleo analisado, mas que se relacionam com a temporalidade como condição para a apropriação do conhecimento por parte do aluno da EEBMEE, bem como a opinião dos sujeitos entrevistados acerca do ciclo de 10 anos para a conclusão do ensino fundamental- anos iniciais, valendo-se de conteúdos de 1º e 2º anos do ensino fundamental-anos iniciais.

Então nesse período, nesse período eu já estava aqui na, na escola de educação especial, e... eu lembro que teve um movimento, que, é... necessidade de

³⁶ No texto do Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº07/2014 há menção ao termo ZDP e foi reproduzido no texto da Proposta Pedagógica Curricular da escola pesquisada já que o trabalho pedagógico na EEBMEE “deve pautar-se na mediação do conhecimento, atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal – ZPD preconizada por Vygotski” (PPC/ESCOLA, 2016, p. 79).

mudar alguma coisa na educação especial. Que foi que surgiu essa questão aí dos ciclos, das etapas. Onde a criança tem um tempo maior para aprender e... [pausa] que a criança tem um tempo maior pra aprender... (PROFESSORA CLARA).

A professora Clara busca lembrar sobre o período em que houve a alteração na proposta administrativa e pedagógica nas EEBMEE do estado do Paraná, por meio do Parecer CEE/CEIF/CEMEP 07/14. Seu relato evidencia pouca recordação. Os termos “movimento”, “necessidade de mudar alguma coisa na educação especial” procuram aproximar os acontecimentos que vem na sua memória com a pergunta realizada pelo pesquisador. Faz-se importante retomar que a mudança que professora Clara procura resgatar trata-se da alteração de uma proposta que entre os anos 2012, 2013 e 2014 tinha organização semelhante ao ensino comum, com um período de 5 anos para a conclusão do ensino fundamental – anos iniciais, e, mediante Parecer CEE/CEIF/CEMEP 07/14, passou para 10 anos. A justificativa deu-se que em face as características dos educandos e o retorno lento quanto aos domínios dos conteúdos curriculares para o ano em que os alunos estavam matriculados (3º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais) anunciaria um grande percentual de reprovação no final de 2014. Trata-se, portanto, de um ajuste administrativo e pedagógico diante da ineficácia de uma proposta inicial.

Eu achei assim que foi uma boa ideia, eu acho que com um tempo a mais a nossa realidade aqui, porque a gente sabe que, não adianta esconder que o nosso aluno da educação especial precisa de um tempo maior pra aprend/prá poder é... tem muitos conteúdos que ele nem vai conseguir aprender. Porque tem criança que depende muito do grau de dificuldade e do comprometimento cognitivo intelectual de cada aluno, mas assim... eu acho que ficou bem mais coerente. Esse tempo, porque já que a educação especial demanda de um tempo maior para de aprend/pro aluno aprender, então essa questão do ciclo eu, eu particularmente achei que foi uma b/muito bom, essa implementação. Agora em termos mesmo... [pensando] político, para receber verbas essas coisas eu realmente não tenho muito conhecimento, se melhorou ou não melhorou ... (PROFESSORA CLARA).

Apesar da vaga lembrança quanto ao período de alteração da proposta, a professora Clara vê o ciclo de 10 anos positivamente, pois está ancorada na sua concepção acerca do desenvolvimento e aprendizagem do aluno da educação especial. Porém, sua fala traz elementos contraditórios, pois, ao mesmo tempo em que julga importante um tempo maior para a aprendizagem de seu aluno, menciona que há conteúdos que apesar do tempo estendido o aluno não vai conseguir aprender.

Outro elemento que merece atenção na fala da professora Clara é a menção aos aspectos políticos da alteração na proposta, que, apesar do desconhecimento quanto à melhora ou piora

no repasse de recursos, infere certa atenção da entrevistada, denotando que sua visão pode ultrapassar o fazer em sua sala de aula. Faz-se importante retomar que professora Clara, ao ser questionada pela entrevistadora acerca de sua formação acadêmica, esta informou que a graduação em Pedagogia lhe deu subsídios teóricos importantes para a leitura do contexto político.

Em se tratando da questão levantada por Professora Clara, faz-se importante retomar que a partir do ato oficial de credenciamento e da autorização de funcionamento, as Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial passaram a integrar o Sistema Estadual de Ensino e a participar de todos os programas e políticas públicas na área da educação, mesmo sendo instituição privada. Portanto, houve melhora no repasse de recursos públicos, daí a importância desta instituição cumprir com a função social de escola.

Então no início também a gente tinha dúvidas, se... como que ia ser... e tal, hoje analisando acho que se faz necessário sim, até porque é... os alunos vão te dar uma resposta do que você trabalhou hoje, daqui há dois anos. Claro que se você estiver com esse aluno vai poder acompanhar e ver o quanto ele progrediu. O quanto ele se apropriou. Por exemplo, “to” com os meus alunos ali, uns há dois anos, um outro acho que há 3 anos, esse ano que eles começaram a ler (PROFESSORA DORA).

Assim como no relato da professora Clara, a professora Dora vê a alteração na proposta do ciclo de 10 anos positiva tomando como referência a concepção que tem acerca da aprendizagem de seus alunos e de que a resposta do trabalho realizado se dará após um determinado tempo. Porém, o relato traz ainda sua opinião acerca do tempo permanência do professor com seus alunos, que no seu entender permanecer por dois ou três anos é tomado como positivo, haja vista, a possibilidade de acompanhar a efetivação da aprendizagem.

E é mais positivo ainda quando você fica com a turma que você consegue colocar, acompanhar. Porque nenhum profissional é igual ao outro, as vezes aquele aluno progrediu, mas daí troca de turma, dependendo dos colegas ele fica estagnado ali. Processou, porque até criar vínculos e tudo mais e aí o que eu percebi: esses que estavam, que permaneceram comigo eu consegui acompanhá-los. (PROFESSORA DORA).

Sua opinião sobre a permanência com a mesma turma é reiterada no relato anterior, acrescido de que a troca de turma em virtude da troca de colegas pode estagnar o seu desenvolvimento inferindo que a turma ou colegas são aspectos que devem ser tomados com cuidado em sua opinião. A influência do professor com práticas pedagógicas e recursos

metodológicos é compreendida que nenhum profissional é igual ao outro, porém, retoma que a permanência com a mesma turma ou alunos é fator positivo para o acompanhamento.

Os relatos trazidos neste Núcleo buscam justificar a temporalidade como fator importante tanto para a aprendizagem do aluno, bem como para o ensino por parte do professor; contudo, faz-se importante refletir que não é apenas questão de tempo, mas do que é feito nesse tempo disposto, principalmente para o trabalho pedagógico pois ensinando repetidamente conteúdos ao nível de 1º e 2º do Ensino Fundamental por 10 anos consecutivos não nos parece usufruir bem do tempo, tanto para alunos, quanto para professores.

6.3 RELATÓRIOS SEMESTRAIS

Buscou-se, por meio dos relatórios semestrais, analisar a escolarização de educandos matriculados na 3ª etapa do 2º ciclo do Ensino Fundamental- anos iniciais quanto a apropriação da leitura e escrita, no período de 2014 a 2018. Como apresentado na metodologia deste estudo, foram objeto de investigação os relatórios de dois alunos que, no ano de 2018, estavam matriculados na 3ª etapa do 2º ciclo do ensino fundamental-anos iniciais, sendo um em cada turma das professoras que concederam entrevista nesta pesquisa. Faz-se importante informar que no período investigado considerou-se a avaliação contida nos relatórios semestrais por todos os professores que assinaram o documento, inclusive, registro de professores que não participaram da entrevista.

Em se tratando dos escolares, segundo informações contidas nos relatórios semestrais, a aluna Bia³⁷, nascida em 07/04/2006, sexo feminino, com diagnóstico de deficiência intelectual moderada, frequentava uma turma da 3ª etapa do 2º ciclo no período em questão com 12 anos de idade. O aluno Caio, nascido em 27/03/2003, sexo masculino, com diagnóstico de deficiência intelectual, frequentava outra turma da 3ª etapa do 2º ciclo no período em questão com 15 anos de idade. Consta em dois relatórios semestrais do aluno Caio a indicação para frequentar o ensino regular, sendo a primeira registrada no relatório do 2º semestre de 2014 e a segunda no relatório do 2º semestre de 2018, neste último, com indicação de frequentar, a partir de 2019, a Educação de Jovens e Adultos de uma escola regular do município pesquisado.

³⁷ Os alunos foram identificados por nomes fictícios.

6.4 NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DOS RELATÓRIOS SEMESTRAIS

1. Temporalidade e repetição de conteúdo: condicionante (ou não) para a aprendizagem da leitura.
2. Avaliação da escrita: limites e possibilidades.

Passou-se, então, a análise dos Núcleos de Significação que emergiram no conteúdo dos relatórios semestrais.

6.4.1 Temporalidade e repetição de conteúdo: condicionante (ou não) para a aprendizagem da leitura

A temática temporalidade e conteúdo constituíram núcleos de significação nas entrevistas e relatórios, embora complementares, buscou-se analisá-los em separado, uma vez que os objetivos propostos para cada instrumento são distintos.

O foco de investigação neste núcleo foi o registro atribuído aos escolares quanto à leitura. Passou-se, então, aos registros acerca da leitura da aluna Bia, seguido dos registros do aluno Caio.

Não faz relação fonema/grafema (RELATÓRIOS ALUNA BIA, 1º e 2º semestres de 2014; 2015; 2016).

Realiza leitura incidental com rótulos cartazes e embalagens (RELATÓRIOS ALUNA BIA, 1º e 2º semestres de 2014, 2015, 2016).

Reconhece seu nome e de alguns colegas (RELATÓRIOS ALUNA BIA, 1º semestres de 2014; 1º e 2º semestres de 2015 e 2016).

Faz leitura imagética (RELATÓRIOS ALUNA BIA, 1º e 2º semestres de 2015, 2016, 2017, 2018).

Tem consciência fonológica das letras e reconhece os sons, fazendo relação fonema grafema (RELATÓRIOS ALUNA BIA, 1º e 2º semestres de 2017 e 2018).

Tem compreensão da função social da leitura (RELATÓRIOS ALUNA BIA, 1º e 2º semestres de 2017 e 2018).

Reconhece diferentes símbolos e emblemas (RELATÓRIOS ALUNA BIA, 1º e 2º semestres de 2017 e 2018).

Lê as vogais e encontros vocálicos, identifica as consoantes e as registra na sequência (RELATÓRIOS ALUNA BIA, 1º semestre de 2017).

Está identificando todas as sílabas e lendo palavras simples com duas e três sílabas, identifica as consoantes e as registra na sequência (RELATÓRIOS ALUNA BIA, 2º semestre de 2017).

Identifica as sílabas, lê palavras simples e frases, identifica as consoantes e as registra na sequência (RELATÓRIOS ALUNA BIA, 1º e 2º semestre de 2018).

Nas atividades do ABACADA faz leitura decodificando-as (RELATÓRIOS ALUNA BIA, 1º e 2º semestres de 2018).

Identifica-se, nos registros acima, que os domínios e/ou dificuldades da escolar são apresentados repetidamente nos relatórios em semestres consecutivos, inferindo que há, por parte da ação docente, repetição de conteúdos em semestres e anos consecutivos.

A fim de uma maior compreensão acerca da constatação anterior, buscou-se no documento Plano de Trabalho Docente a previsão dos conteúdos e objetivos a serem alcançados por parte dos escolares quanto ao eixo leitura, na disciplina de língua portuguesa.

Como já mencionado, o Plano de Trabalho Docente, apresentado no capítulo 5 desta pesquisa, não está organizado por etapas, tão pouco ciclos, fica a cargo do professor a organização dos conteúdos que trabalhará com sua turma, passíveis, inclusive, de repetição num ciclo de 10 anos. Na escola em questão, a divisão dos conteúdos é realizada com o apoio e auxílio da coordenação pedagógica que acompanha as turmas do ensino fundamental-anos iniciais, conforme informou a professora Clara. No que diz respeito ao eixo leitura, os conteúdos na dimensão da educação especial a serem trabalhados são “Leitura incidental; Reconhecimento de rótulos; Troca de ideias na comunicação não verbal, apoiada por gestos, sinais, gravuras ou símbolos; Compreensão da expressão do outro; uso da comunicação alternativa” (PTD/ESCOLA, 2018). Quanto ao escolar, espera-se que seja capaz de “Realizar leitura incidental; Reconhecer os símbolos alfabéticos relacionando com o nome; Identificar diferentes símbolos, figuras, desenhos; Tentar dramatizar histórias ou fatos do cotidiano; Interpretar imagens, símbolos pictográficos” (PTD/ESCOLA, 2018).

Identifica-se, pela análise dos registros referentes à aluna Bia, uma avaliação para além do proposto no Plano de Trabalho Docente, inferindo que no contexto da prática trabalha-se mais conteúdo do que o previsto no Plano de Trabalho Docente, que ao nosso entender beira o limiar do mínimo esperado quando se planeja o ensino da leitura em uma escola de educação básica, mesmo que na modalidade educação especial.

Pela análise dos relatórios correspondentes aos cinco anos, constata-se progressos quanto à aprendizagem da leitura por parte da aluna Bia. Faz-se importante acrescentar a essa

análise que, no período investigado, a aluna Bia passou por apenas duas professoras regentes de turma, sendo os últimos dois anos sob a regência da Professora Dora a qual registrou avanços na aprendizagem da leitura quando comparados aos anos anteriores.

Quanto ao aluno Caio, no que diz respeito a avaliação da leitura, obteve-se os seguintes registros:

Reconhece todos os grafemas e fonemas (RELATÓRIOS ALUNO CAIO, 1º e 2º semestres de 2014).

Faz leitura de palavras simples (RELATÓRIOS ALUNO CAIO, 1º e 2º semestres de 2014).

Elabora oralmente frases com coerência e tem consciência fonológica das letras e sílabas (RELATÓRIOS ALUNO CAIO, 1º e 2º semestres de 2015).

Faz leitura imagética e sua interpretação (RELATÓRIOS ALUNO CAIO, 1º e 2º semestres de 2015).

Faz leitura de palavras e frases com compreensão do significado (RELATÓRIOS ALUNO CAIO, 1º e 2º semestres de 2015).

Tentativas de leitura com sílabas das dificuldades ortográficas (RELATÓRIOS ALUNO CAIO, 1º e 2º semestres de 2015).

Lê e interpreta frases e textos (RELATÓRIOS ALUNO CAIO, 1º e 2º semestres de 2017 e 2018).

Realiza leitura incidental de placas, rótulos, diferentes símbolos e emblemas (RELATÓRIOS ALUNO CAIO, 1º e 2º semestres de 2017 e 2018).

Lento na leitura (RELATÓRIOS ALUNO CAIO, 1º e 2º semestres de 2017 e 2018).

Assim como identificado nos registros da aluna Bia, ao aluno Caio são observados que os domínios são registrados repetidamente nos relatórios em semestres consecutivos, inferindo que há, por parte da ação docente, repetição de conteúdos em semestres consecutivos. Por meio da análise dos registros semestrais do aluno Caio, identifica-se progressiva evolução quanto à apropriação do processo da leitura.

Faz-se importante observar que nos anos de 2017 e 2018 o escolar obteve um avanço considerável no processo de leitura quando é registrado que “Lê e interpreta frases e textos (RELATÓRIOS ALUNO CAIO, 1º e 2º semestres de 2017 e 2018)”, porém, é observado que o registro do mesmo período mantém-se fiel as expectativas e objetivos do Plano de Trabalho Docente quando registra que o aluno “Realiza leitura incidental de placas, rótulos, diferentes símbolos e emblemas (RELATÓRIOS ALUNO CAIO, 1º e 2º semestres de 2017 e 2018)”. Diante do exposto, questiona-se: estando o aluno a ler e interpretar frases e textos, não teria

superado a leitura incidental?; qual é a necessidade de contemplar por semestres consecutivos aspectos a priori já dominados?; a que está servindo esse instrumento avaliativo?

Identifica-se, por meio dos relatórios semestrais, grande potencial para a aprendizagem por parte do aluno Caio, que é reiterado quando tem indicação para frequentar o ensino regular, porém não se efetiva. Quanto aos motivos que levaram o aluno a permanecer na EEBMEE Espaço do Aprender nos anos subsequentes ao final de 2014 e a não frequentar o ensino regular, como indicado, merecem investigação futura pois excede os objetivos deste estudo.

6.4.2 Avaliação da Escrita: Entre Limites e Possibilidades

No que diz respeito à escrita, os conteúdos na dimensão da educação especial a serem trabalhados são “Sequência lógica; Interpretação oral e escrita; Construção de palavras na frase; Manutenção do diálogo; Escrita/cópia: bilhete, cartões, palavras, calendário... Desenho, figuras; Alfabeto/ símbolos; Método das boquinhas; Comunicação alternativa; Desenhos” (PTD/ESCOLA, 2018). A partir do trabalho com os conteúdos, o documento descreve as seguintes expectativas e objetivos específicos:

Apresentar aos alunos a escrita como representação de ideias; Interpretar o que foi lido ou escrito; Ajudar na interpretação da comunicação alternativa; Facilitar a comunicação do educando utilizando recursos diversos; Desenvolver habilidades para dialogar com o outro; Reconhecer e registrar o sistema gráfico; Reconhecer grafema/fonema; Representar a imagem com a grafia (PTD/ESCOLA, 2018).

Passou-se a análise dos registros da aluna Bia,

Está realizando escrita espontânea (RELATÓRIOS ALUNA BIA, 2º semestre de 2014).

Escreve e copia algumas letras soltas (RELATÓRIOS ALUNA BIA, 2º semestre de 2015 e 1º semestre de 2016).

Escreve e copia letras e palavras (RELATÓRIOS ALUNA BIA, 2º semestre de 2016).

Tem compreensão da função social da escrita (RELATÓRIOS ALUNA BIA, 1º e 2º semestres de 2017 e 2018).

Escreve seu nome e reconhece dos seus colegas (RELATÓRIOS ALUNA BIA, 1º e 2º semestres de 2017 e 2018).

Na escrita espontânea, sozinha ainda não atribui nos registros letras convencionais, mas quando acompanhada na escrita, consegue fazer

correspondência de uma letra para cada sílaba. Com mediação, completa palavra usando consoantes faltosas, percebendo que cada fonema corresponde a um grafema e também com mediação durante os registros, muitas vezes reconhece o valor sonoro das sílabas e as escreve. (RELATÓRIOS ALUNA BIA, 1º e 2º semestre de 2017 e 1º semestre de 2018).

Na escrita espontânea, as vezes quando concentrada atribui nos registros letras convencionais ou sílabas. Outras vezes escreve corretamente ou com letras ou sílabas trocadas. Há momentos em que completa palavra usando consoantes faltosas, percebendo que cada fonema corresponde a um grafema e reconhece o valor sonoro das sílabas. (RELATÓRIOS ALUNA BIA, 2º semestre de 2018).

Percebe-se, nos registros de 2014, 2015 e 2016, constatação acerca da avaliação escrita, não exatamente uma avaliação quanto ao domínio ou não por parte do escolar. A partir de 2017, amplia-se o olhar sobre as possibilidades da escrita e por meio da mediação do professor é possível a identificação de avanços no processo da escrita. Identifica-se, por meio dos registros, que os conteúdos trabalhados correspondem ao proposto no Plano de Trabalho Docente.

No que diz respeito ao aluno Caio e o desempenho quanto à escrita, identificou-se nos relatórios:

Percebe a escrita como representação da ideia (RELATÓRIOS ALUNO CAIO, 1º e 2º semestres de 2014).

Possui dificuldades em falar algumas letras, como: P, B, L, X, S, realizando essas trocas na hora de escrever (RELATÓRIOS ALUNO CAIO, 1º e 2º semestres de 2014).

Realiza escrita de palavras com pouco auxílio, realiza a escrita correta apenas das sílabas separadas. Realiza a escrita sem auxílio apenas nas palavras conhecidas (RELATÓRIOS ALUNO CAIO, 2º semestre 2014).

Mas conforme a pronúncia e articulação das palavras, também ocorrem na escrita na omissão de algumas sílabas. Com mediação durante os registros, reconhece o valor sonoro das sílabas e escreve palavras e frases (RELATÓRIOS ALUNO CAIO, 1º e 2º semestres de 2015).

Na escrita espontânea tem consciência fonológica e faz correspondência entre sons, letras ou sílabas nos registros (RELATÓRIOS ALUNO CAIO, 1º e 2º semestres de 2015).

Tem compreensão da função social da escrita e da leitura (RELATÓRIOS ALUNO CAIO, 1º e 2º semestres de 2015, 2016, 2017 e 2018).

Reconhece o valor sonoro das sílabas escreve palavras e frases (RELATÓRIOS ALUNO CAIO, 1º e 2º semestres de 2016).

Na escrita, o mesmo produz frases e pequenos textos (RELATÓRIOS ALUNO CAIO, 1º e 2º semestres de 2017 e 2018).

Identifica-se, por meio dos registros, que o aluno Caio teve evolução gradativa no processo de aprendizagem da escrita que vai desde a consciência da escrita como representação de ideias (1º e 2º semestres de 2014) a produção de frases e pequenos textos (1º e 2º semestres de 2017 e 2018). Os dados indicam que num período de cinco anos a escola oportunizou a esse escolar a aprendizagem da escrita e da leitura, como apresentado no núcleo anterior, e que a partir da garantia desses dois domínios, Caio poderá alçar novas perspectivas quanto ao processo de escolarização, mesmo que na educação de jovens e adultos, como indicado.

6.5 RELAÇÃO INTERNÚCLEOS

Os seis núcleos de significação tecidos neste estudo trazem aspectos importantes para a apreensão dos sentidos e significados quanto à escolarização de alunos com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento. No esforço construtivo interpretativo, as inferências feitas nos Núcleos de significação tiveram o propósito de permitir uma maior aproximação as zonas de sentidos dos sujeitos entrevistados, bem como os sujeitos que produziram os relatórios semestrais acerca da escolarização de alunos matriculados no ensino fundamental- anos iniciais na EEBMEE Espaço do Aprender. Passou-se, nesta etapa, a articulação dos núcleos, com intuito de trazer algo novo ao revelar, por meio da articulação dos núcleos, a relação imbricada em seus mais diversos elementos.

Evidencia-se que a escolarização, tema central deste estudo, efetiva-se nas turmas do ensino fundamental da escola pesquisada permeada por documentos legais que orientam o ensino de conteúdos da base comum previstos para 1º e 2º anos do ensino fundamental-anos iniciais, com adaptações na dimensão da educação especial, num ciclo de 10 anos com a seguinte divisão: 4 anos para o ensino dos conteúdos do 1º ano e 6 anos para o ensino dos conteúdos do 2º ano denotando baixa expectativa quanto a aprendizagem.

A baixa expectativa é reafirmada na voz dos professores quando concordam positivamente com a proposta do ciclo de 10 anos onde ministram repetidamente conteúdos de 1º e 2º anos e reafirmam nos relatórios semestrais, documento que julgam necessário ser registrado a cada 6 meses, embora relatem que a avaliação seja diária, os domínios e/ou dificuldades dos seus alunos em semestres e anos consecutivos.

A concepção de pessoa com deficiência amparada numa visão biológica que considera que a limitação está no sujeito e não nas relações sociais estabelecidas é apreendida na voz das entrevistadas, porém está presente também nos documentos norteadores da EEBMEE. A exigência de laudo como condição para o ingresso na escola está centrada nos sinais primários

da deficiência, acrescido dos sinais secundários, geralmente identificados pela avaliação de equipe multiprofissional como bem pontua a diretora Vera.

A adequação na temporalidade compreendida como condição para a aprendizagem dos alunos é reforçada também como condição para o ensino por parte dos próprios professores quando se reitera que ficando com a mesma turma num período posterior há um ano, será possível, acompanhar os avanços na aprendizagem que há priori são relatados por meio da avaliação diária em documentos informais, porém no relatório semestral, documento formal, tomam conotação mais de constatação do que efetivamente de avaliação.

Embora prevaleça no texto que a temporalidade é fator determinante para a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento nas EEBMEE, verifica-se por meio dos relatórios semestrais que efetivamente o que prevalece é o ensino dos conteúdos escolares, pois nos eixos leitura e escrita, na disciplina de língua portuguesa, foi registrado na avaliação do aluno Caio para além do proposto no limitado plano de trabalho docente, haja vista os domínios registrados sequencialmente nos relatórios semestrais por professores distintos.

Por meio da análise dos relatórios, percebe-se a avaliação como um instrumento burocrático de constatação do que o aluno aprendeu (ou não aprendeu), ou seja, o produto final da avaliação, e não o processo, como o aluno aprende, o que pode fazer por meio da mediação do outro, a fim de efetivamente gerar conhecimento sobre o escolar e instrumentalizar o próprio professor quanto ao planejamento de suas aulas.

Acerca do exposto, faz-se importante considerar, como bem pontua Freitas et al (2014), que a avaliação do professor está inserida no contexto da escola e pode incorporar não apenas os objetivos relacionados as matérias e conteúdos, mas também os objetivos ligados à função da escola. Em se tratando desta, ao propor um ciclo de 10 anos para apropriação de conteúdos elementares para o processo de alfabetização evidencia-se descompromisso com a socialização do conhecimento científico a escolares com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, justamente a força motriz que pode impulsionar o desenvolvimento, como assevera Vigotski (2018, p.21) “A criança atrasada, mais que a normal, precisa que a escola desenvolva nela os rudimentos do pensamento, uma vez que por si mesma, ela não domina”.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como tema central de análise a escolarização de sujeitos com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento em uma Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, escola substitutiva ao ensino regular, e tem, na legislação estadual, garantia legal de existência e manutenção financeira. O estudo traz à tona a oferta de formas paralelas de escolarização ao ensino regular a uma população que se encontra em idade obrigatória de estar frequentando a escola e receber dela os conhecimentos que lhe são de direito.

Faz-se importante registrar que não se questiona nesta pesquisa a necessidade ou não da existência de tal escola, o que se buscou foi levantar a discussão desta instituição ser considerada escola e documentalmente garantir escolarização a seus alunos, uma vez que se diferencia das escolas regulares, porém, utiliza-se de documentos norteadores nacionais para organizar seu currículo tal como no ensino comum, como a Base Nacional Comum e o Caderno do Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais (PARANÁ, 2010).

Esta pesquisa, que teve como referencial teórico a Psicologia Histórico-cultural, compreende a deficiência como uma construção social; não nega o biológico, mas reitera a importância da inserção na cultura para o desenvolvimento de vias colaterais que compensam a limitação biológica, “[...] A fonte, o estímulo primário para o surgimento dos processos compensatórios são as dificuldades objetivas com as quais a criança depara no processo de desenvolvimento” (VYGOTSKI, 2018, p.7). E, nesse sentido, a escola, enquanto espaço responsável pela socialização do conhecimento acumulado historicamente tem papel decisivo, pois tem na mediação pedagógica a propulsora para a apropriação do conhecimento e a constituição das funções psíquicas superiores às escolares com deficiência, sobretudo a intelectual.

Inicialmente, por meio da revisão da literatura, identificou-se nas produções nacionais que a escolarização ofertada em escolas de educação especial e/ou especializadas em nosso país, se limita aos anos iniciais do ensino fundamental associada na incredibilidade de aprendizagem de conteúdos científicos. Os dados desta revisão indicam que a escolarização, prática recente nestas instituições, sobretudo no que diz respeito ao acesso ao currículo, necessitam de atenção urgente nas políticas públicas.

Por meio da contextualização das matrículas de alunos da educação especial em classes comuns e classes exclusivas no âmbito nacional, estadual e do município pesquisado, buscou-

se identificar o contexto em que se insere a escola objeto deste estudo. Constatou-se que se insere num cenário fortemente marcado pela escolarização substitutiva ao ensino comum, apesar de uma política nacional que orienta a matrícula no ensino regular, e que no estado em que está inserida, ou seja, o Paraná, contabilizava aproximadamente $\frac{1}{4}$ das matrículas desses escolares nos anos de 2018, resultado de políticas públicas e legislações próprias como a implementação da própria Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial.

Ao tratar-se de uma proposição que se diferencia de outros estados federados buscou-se discutir a função social desta escola e nesse contexto evidenciou-se o papel do Estado representado pela Secretaria do Estado da Educação como promotora de políticas públicas e da Federação da Apaes deste estado, mantenedora de escolas privadas, filantrópicas, como articuladora de tais políticas, que como bem define Prieto (2010), configuram-se em como campos de disputas de diferentes interesses circunscritos aos contextos históricos, econômicos, sociais e culturais, sujeitos a avanços, recuos e a estabilidade.

O êxito da proposta paranaense se materializa nas 386 Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial autorizadas a ofertar escolarização nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais, e Educação de Jovens e Adultos – Fase I (1º ao 4º ano) (PROTOCOLO, 2018, p. 1), e dentre elas a escola denominada Espaço do Aprender, lócus desta pesquisa, que oferta escolarização para o Ensino fundamental-anos iniciais e Educação de Jovens e Adultos.

A escolarização é compreendida, por meio da análise dos dados fornecidos pelas entrevistas e análise documental, como permeada pela concepção de pessoa com deficiência limitada as condições biológicas, que justifica o ingresso na instituição escolar, bem como o tempo de permanência nas primeiras e segundas etapas do ensino fundamental - anos iniciais - e poucas perspectivas quanto às possibilidades de aprendizagem por parte dos alunos com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento.

Para as turmas do ensino fundamental, a ação pedagógica centra-se no ensino de conteúdos da Base Comum Curricular com adaptação na dimensão da educação especial ao nível do 1º e 2º anos num ciclo contínuo de 10 anos, desses, quatro anos dedicados ao ensino de conteúdos condizentes com o 1º ano, denominado 1º ciclo, e outros seis anos com o ensino de conteúdos condizentes com o 2º ano, denominado 2º ciclo.

Em relação ao conceito de compensação e os dados apresentados no parágrafo anterior questiona-se quais dificuldades objetivas se depara o escolar vendo e revendo conteúdos por 10 anos consecutivamente, bem como quais são as dificuldades produzidas pela deficiência, do ponto de vista da posição social, a criança encontra num ambiente adaptado ao seu

desenvolvimento. Uma escola que se adapta a criança ampliando para 4 anos o período para estudos de conteúdos de 1º ano e 6 anos para o estudo de conteúdos de 2º anos, ao nosso entender pouco está proporcionando seu desenvolvimento, pois como assevera Vygotski (2010) o bom ensino é aquele que se adianta ao processo de desenvolvimento, e, este, sendo um processo dialético no qual a pessoa aprende e se desenvolve, impulsiona novas possibilidades de aprendizagem e assim sucessivamente.

Por meio da análise dos dados deste estudo, evidencia-se que o papel desempenhado pela Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial quanto a escolarização de alunos com deficiência intelectual, múltiplas deficiências transtornos globais do desenvolvimento, nas turmas do ensino fundamental- anos iniciais, é descaracterização da função social de escola e de não garantia da escolarização aos níveis mais avançados como propõe efetivamente uma escola de educação básica comprometida com o acesso e posse da produção humana elaborada historicamente.

Ciente do momento histórico em que finaliza-se esta pesquisa, uma crise sanitária mundial decorrente da pandemia do COVID-19³⁸, é publicado pelo executivo federal o Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, que buscou instituir a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida a qual fortalece em legislação federal o ensino substitutivo nas escolas especializadas compreendidas como “instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos” (BRASIL, 2020). O Decreto em questão encontra-se revogado no atual momento, porém, merece atenção, uma vez que se trata de tentativas de alteração de uma política de educação especial³⁹ em vigência em nosso país e que apesar de suas fragilidades buscou assegurar a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades o acesso a escolarização como direito em todos os níveis, etapas e modalidades.

Sem a intenção de esgotar as possibilidades de análise desta pesquisa cuja temática é de extrema importância, julga-se relevante para a área do conhecimento, bem como à quem possa interessar a investigação acerca da escolarização em Escolas de Educação Básica na

³⁸ Que tomou gravidade maior no Brasil pela demonstrada incapacidade de gerência e governança, bem como negação a ciência, por parte do governo federal atual, haja vista, mais de 220 mil brasileiros mortos pelas complicações da doença no período em que finalizou este estudo.

³⁹ A referência é a atual política de educação especial denominada Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva publicada no ano de 2008 pela extinta Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.

Modalidade Educação Especial, a centralidade da Educação de Jovens e Adultos - EJA nesta proposta, pois, ao não promover a escolarização para etapas mais avançadas no ensino fundamental anos iniciais, ao completar 16 anos os escolares são direcionados a Educação de Jovens e Adultos nesta mesma escola onde também oferta apenas o ensino fundamental anos iniciais, evidenciando que também nesta modalidade os escolares não terão progressão na escolarização.

Pelo exposto nesta pesquisa, a escolarização, tema caro às escolas de educação especial e/ou instituições especializadas em educação especial pela dívida histórica para com os sujeitos com deficiência é reafirmada na proposição das EEBMEE no estado do Paraná, que, apesar de documentalmente constituir-se como escola de educação básica, não promove a escolarização as etapas mais avançadas, mesmo no ensino fundamental- anos iniciais.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. DE; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299–322, abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2176-66812013000100015&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 29 jan. 2021.
- AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. G.; FURTADO, O. (Eds.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015. p. 157–171.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222–245, jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-98932006000200006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 29 jan. 2021.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56–75, mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742015000100056&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 29 jan. 2021.
- ARNONI, M. E. B.; OLIVEIRA, E. M. DE; ALMEIDA, J. L. V. DE. **Mediação dialética na educação escolar: Teoria e prática**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- ASSAF, D. L. **A escolarização do aluno com síndrome de Down e o ensino especializado**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Escola de Comunicação, Educação e Humanidades.— São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1664/2/Danielle%20Lueth%20Assaf.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2021.
- ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, AMOP. **Currículo básico para a escola pública municipal: educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais**. Cascavel, 2015. Disponível em: <<http://governomunicipal.com.br/media/ouroverdedooeste.pr.gov.br/doc/a9c995e83b995ad8d34f8cefc1b4e86e.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2021.
- BAILEY, D. B. et al. Inclusion in the context of competing values in early childhood education. **Early Childhood Research Quarterly**, Inclusion in early childhood settings. v. 13, n. 1, p. 27–47, 1 jan. 1998. Disponível: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200699800246>>. Acesso: em 29 jan. 2021.
- BARROCO, S. M. S. Contextos e textos de Vygotski sobre a Defectologia: A defesa da humanização da pessoa com deficiência. In: BARROCO, S. M. S.; TESSARO LEONARDO, N. S.; SILVA, T. S. A. (Eds.). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá: Eduem, 2012. p. 41–65.

BASTOS, J. B. R. **Ensino de leitura para crianças autistas, por meio de um instrumento informatizado**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação—São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://tede2.pucsp.br/tede/handle/handle/19340>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

BOROWSKI, F. A relação entre a educação pública e privada na educação especial brasileira. In: PERONI, V. M. V. (Ed.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a redemocratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 308–236.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. 1995. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 29 jan. 2021.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Ministério da Educação. 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. 2018b. Disponível em: <<https://bit.ly/3coRuaO>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7611 - Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF.:2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 29 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.764, 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 União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF.:2012. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

BRECHT, B. **Antologia Poética**. Tradução: Edmundo Muniz. Rio de Janeiro: 3, 1982.

BUENO, J. G. S. A relação normalidade-excepcionalidade. In: BUENO, J. G. S. (Ed.). **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: Educ, 2011. p. 53–66.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Tradução: J. Cipolla Neto; Tradução: L. S. M. Barreto; S. C. Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 7–15. Traduzido de: Mind in society: The development of higher psychological processes.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. DE P.; VON HOHENDORFF, J. (Eds.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 55–70.

CURY, C. R. J. O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. In: LOMBARDI, J. C.; JACONELI, M. R. M.; SILVA, T. M. (Eds.). **O Público e o Privado na História da Educação Brasileira: Concepções e Práticas Educativas**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 3–28.

DALL' AQUA, M. DE F.; TAKIUCHI, N.; ZORZI, J. L. Efetividade de um treinamento de professores de uma escola de educação especial usando os princípios dos métodos Hanene V.O.E.: veja, ouça e espere. **Revista CEFAC**, Campinas, v. 10, n. 4, p. 433–442, 2008. Disponível: <<https://doi.org/10.1590/S1516-18462008000400003>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

ELIAS, N. C.; GOYOS, A. C. N. MestreLibras no ensino de sinais: Tarefas informatizadas de escolha de acordo com o modelo e equivalência de estímulos. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Eds.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin Ltda, 2010. p. 223–234.

FACCI, M. G. D.; LIMA, E. DA C. A profissionalidade do professor da educação especial: uma reflexão acerca do trabalho e o processo de alienação. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. DOS S. A. (Eds.). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá: Eduem, 2012. p. 73–97.

FERRARO, A. R. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 129–146, abr. 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000100009>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: S. Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004. Título original: Qualitative sozialforschung.

FREITAS, L. C. DE et al. **Avaliação educacional: Caminhando pela contramão**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GARCIA, R. M. C. **Política e gestão da educação especial nos anos 2000: a lógica gerencial**. (B. Sander, E. B. Ferreira, Eds.). Direitos Humanos e Cidadania – desafios para as políticas públicas e a gestão democrática da educação: programa e resumos. **Anais...**: Cadernos ANPAE. In: XXIV SIMPOSIO BRASILEIRO E III CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Vitória: ANPAE, 2009

GATTI, B. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns ponto-chave. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 25–35, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24177>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

GOES, R. S. DE. **A escola de educação especial: uma escolha para crianças autistas e com deficiência intelectual associada de 0 a 5 anos**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano—São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2012.

GOES, R. S. DE. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual: as estatísticas educacionais como expressão das políticas de educação especial no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Educação: História, Política, Sociedade—São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-08112012-151609/pt-br.php>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018** Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico%202010.html?edicao=9749&t=destaques>>. Acesso em: 25 jan. 2021.

JANNUZZI, G. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 9–24, 2004. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

JANNUZZI, G. DE M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

JANNUZZI, P. DE M. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 56, n. 2, p. 137–160, 2005. Disponível em: <<https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/222>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

LAPLANE, A. L. F. DE; CAIADO, K. R. M.; KASSAR, M. DE C. M. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 40–55, 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25497>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

LEME, L. M. R. **Informática como recurso pedagógico para a prática de uma professora de Educação Especial**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.—São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3065?show=full>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

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.

LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L. F. DE. Escolarização de Alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 22, n. 2, p. 269–284, jun. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000400006>>. Acesso em: 29 jan. 2021

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: E.P.U. Edusp, 1986.

MACHADO, R. S. **Avaliação do potencial de aprendizagem de alunos com deficiência Intelectual**. Dissertação (Mestrado em Educação)—Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 21 fev. 2013. Disponível em: <<http://siaiap39.univali.br:8080/xmlui/handle/repositorio/1881>>. Acesso em: 29 jan. 2021

MARTINS, L. M. **As perspectivas construtivista e Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento da escrita**. Lígia Márcia Martins, Ana Carolina Galvão Marsiglia, Campinas, SP: Autores Associados, 2015 (Coleção Educação Contemporânea)

MARTINS, M. F. **Marx, Gramsci e o Conhecimento: Ruptura ou Continuidade**. Americana: Autores Associados, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987. Tradução: J. C. Bruni; M. A. Nogueira. Título original: 1 - Feuerbach)

MATURANA, A. P. P. M.; MENDES, E. G. Inclusão e deficiência intelectual: escola especial e comum sob a óptica dos próprios alunos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 209–226, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.50516>>. Acesso em: 29 jan. 2021

MELETTI, S. M. F. Políticas de educação inclusiva e a instituição especializada na educação da pessoa com deficiência mental. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 199–213, dez. 2008. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v13_3/m318286.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2021

MELETTI, S. M. F. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 789–809, set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2175-62362014000300009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 29 jan. 2021.

MELLETTI, S. M. F. **Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial: da política à instituição concreta**. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.—São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução: I. Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. Título original: Education beyond capital.

MÉSZAROS, I. **Crise estrutural necessita de mudança estrutural**. In: II ENCONTRO DE SÃO LÁZARO. Salvador: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA, 2011. Disponível em: <http://www.cristinapaniago.com/yahoo_site_admin/assets/docs/Conferencia_Mezzaros_UFBA_2011.201160029.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2021

MICHELS, M. H.; LEHMKUHL, M. DE S. Política de Inclusão ou Manobra De Publicização? **Journal of Research in Special Educational Needs**, Amington, v. 16, n. S1, p. 855–859, 2016. Disponível em: <<https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1471-3802.12342>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

NUNES, S. DA S. et al. Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues? **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 537–545, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000300537&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 29 jan. 2021.

OLIVEIRA, A. A. S. Aprendizagem escolar e deficiência intelectual: a questão da avaliação curricular. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Eds.). **Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Seropédica: Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2011. p. 10–21.

OLIVEIRA, A. A. S. Avaliação da condição de alfabetização de estudantes com deficiência intelectual no contexto inclusivo. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, v. 23, n. 31, p. 03/2015, 16 mar. 2015a. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/2750/275041389060.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

OLIVEIRA, A. A. S. **Conhecimento escolar e deficiência intelectual**. Curitiba: CRV, 2018.

OLIVEIRA, A. A. S.; VALENTIM, F. O. D.; SILVA, L. H. **Avaliação pedagógica: foco da deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Marília: Oficina Universitária, 2013.

OLIVEIRA, M. C. P.; PLETSCHE, M. D.; OLIVEIRA, A. A. S. Contribuições da avaliação mediada para a escolarização de alunos com deficiência intelectual. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 72–89, 10 set. 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25499>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

OLIVEIRA, V. H. **Escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais no Paraná: predominância da segregação e da filantropia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação.—Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2015b.

PARANÁ. **Parecer CEE/CEB nº 108/10, Pedido para alteração na denominação das Escolas de Educação Especial**. Curitiba: Conselho Estadual de Educação, 2010.

PARANÁ. **Resolução nº 3.600/2011- GS/SEED**. Autoriza a alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, com oferta de Educação infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais, Educação de Jovens e Adultos – Fase I, e Educação Profissional/Formação inicial, a partir do início do ano letivo de 2011.

PARANÁ. **Instrução nº 012/2011. Alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial**. Curitiba: SEED, 2011b.

PARANÁ. **Lei 17.656 - institui o Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial denominado “Todos iguais pela educação”**. Curitiba: 2013. Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-17656-2013-parana-institui-o-programa-estadual-de-apoio-permanente-as-entidades-mantenedoras-de-escolas-que-ofertam-educacao-basica-na-modalidade-educacao-especial-denominado-todos-iguais-pela-educacao#:~:text=Art.,%22%2C%20na%20forma%20desta%20Lei.&text=30%2C%20inciso>>

%20VI%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o,modalidades%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20ensino>. Acesso em: 29 jan. 2021.

PARANÁ. **Organização Administrativa e Pedagógica das Escolas de Educação Básica na Modalidade educação Especial, para a oferta da Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Fase I da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional**. Curitiba: SEED/SUED/DEEIN, 2014.

PARANÁ. **Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014. Pedido de análise e parecer da Proposta de Ajustes na Organização das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, para oferta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental – Anos iniciais (1º e 2º anos), da Educação de Jovens e Adultos – Fase I e da Educação Profissional, aprovada pelo Parecer CEE\CEB nº 108\10, de 11/02/10**. Curitiba: Conselho Estadual de Educação, 2014. Disponível em: <https://normativasconselhos.ifal.edu.br/normativa/view/CEE-PR_5371_pa_bicameral_07_14.pdf?query=Avalia%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 29 jan. 2021.

PARANÁ. **Parecer CEE/CEIF/CEMEP 128/2018 08 de novembro de 2018**, 2018.

PARANÁ. SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Plano de trabalho docente na dimensão da escola de educação básica na modalidade educação especial**. SEED, 2008.

PARANÁ. SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais** (A. C. T. Amaral, R. C. de B. Casagrande, V. Chulek, Eds.) SEED, 2010. Disponível em: <<https://www.klconcursos.com.br/apoio/2a374359a9e0554c5eac2522946624ac.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa Do Psicólogo, 1990.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão popular, 2011.

PERONI, V. M. V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 19–31, maio-ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-73072012000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 29 jan. 2021.

PERONI, V. M. V. A privatização do público: Implicações para a democratização da Educação. In: **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a redemocratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 9–32.

PIAIA, T. M. **A Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial no contexto da política de educação especial do Estado do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação—Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2016. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3333/5/Tiarles_Piaia2016.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2021.

PICCOLO, G. M. **Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência**. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial—São

Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2898?show=full>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P. Políticas de educação inclusiva: considerações sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 125–137, 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/5846>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

PPC/ESCOLA. **Proposta Pedagógica Curricular**. [s.l: s.n.].

PPP/ESCOLA. **Projeto Político Pedagógico**. [s.l: s.n.].

PRIETO, R.G. Sobre mecanismos de (re) produção de sentidos das políticas educacionais. IN: C.R. Baptista et al (Orgs.), **Educação Especial Diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: editora Mediação.

PTD/ESCOLA. **Plano de trabalho docente**. [s.l: s.n.].

RAMOS, D. M.; HAYASHI, M. C. P. I. O lugar da educação de surdos nas dissertações e teses. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 2, p. 247–260, 2018.

REGIMENTO/ESCOLA. **Regimento escolar**. [s.l: s.n.].

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**, Bauru, v. 17, n. 1, p. 71–86, abr. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000100006>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

ROSSIT, R. A. S.; GOYOS, C. Deficiência intelectual e aquisição matemática: currículo como rede de relações condicionais. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 213–225, dez. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000200003>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

SANTOS, N. G. DOS; MELETTI, S. M. F.; CABRAL, V. N. DE. As produções científicas sobre as instituições especiais privadas (2000-2014). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 23, n. 3, p. 471–482, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1413-65382317000300011>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SEED/PR. **Protocolo 16.094.112-0**, 2019.

SILVA, C. M. **Alfabetização e deficiência intelectual: uma estratégia diferenciada**. . In: SEMANA PEDAGÓGICA 2016 ALFABETIZAÇÃO: DOS MÉTODOS A PRÁTICA. Secretaria do Estado da Educação. Governo do Estado do Paraná, 2016. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2016/dee_a_nexo3.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2021

SILVA, J. H. **Federação Nacional das Apaes, hegemonia e propostas educacionais (1990-2015)**. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação

Especial—São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2017. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_361bbc5ef17ad92f539ff42a4953ff35>. Acesso em: 29 jan. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca: 1994. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

VALENTIM, F. O. D.; OLIVEIRA, A. A. S. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 851–871, 12 jul. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2569>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectología.** Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. Trad. Maria del Carmen Ponce Fernandez.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução: P. Bezerra. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Título original: *Michlenie i Rietch.*

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** Tradução: J. Cipolla Neto; L. S. M. Barreto; S. C. Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Traduzido de: *Mind in society: The development of higher psychological processes.*

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863–869, dez. 2011. Trad. D. R. Sales; M. K. Oliveira; P. N. Marques. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012>. Acesso em 29 jan. 2021.

VIGOTSKI, L. S. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. **Educação e Pesquisa**, v. 44, n. e44003001, p. 1–22, 2018. Trad. D. R. Sales; M. K. Oliveira; P. N. Marques. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-97022018000100750&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 29 jan. 2021.

APÊNDICE A
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(Resolução 466/2012 do CNS)

**A Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial: da proposta de
escolarização à certificação escolar**

Eu, Tiarles Mirlei Piaia, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o convido a participar da pesquisa intitulada “A Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial: da proposta de escolarização à certificação escolar”, orientada pela professora Dra Katia Regina Moreno Caiado.

A presente pesquisa tem como tema central a proposta de escolarização e o processo de certificação aos alunos da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, uma vez que, a partir de sua implementação no ano de 2011, garantiu documentalmente a oferta de escolarização e certificação aos seus educandos. Trata-se de uma proposta recente na política de educação especial do Estado do Paraná que se difere dos demais entes federados e que ao nosso entender merece investigação científica a fim de contribuir com reflexões acerca do desafio que é a escolarização de educandos com deficiência. A proposta desse estudo busca, portanto, analisar o processo de ensino e aprendizagem na Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial.

Você foi selecionado (a) por ser professor e lecionar em turma do ensino fundamental – anos iniciais; atuar como coordenador pedagógico das turmas do ensino fundamental-anos iniciais ou estar na direção de uma Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial pertencente ao Núcleo Regional de (aqui foi informado a qual Núcleo Regional a pesquisa foi realizada)⁴⁰. Sua participação nesta pesquisa consistirá em permitir a observação

⁴⁰ Optou-se por não incluir aqui a informação por sigilo para o público geral.

de suas aulas (sendo professor) e posteriormente responder uma entrevista semiestruturada com temas sobre sua formação, experiência com a Educação Especial e o trabalho na Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial. Os horários destinados a observação serão previamente combinados e agendados correspondendo ao horário escolar e o local da observação será a sala de aula. Quanto a entrevista, esta será individual a ser realizada no próprio local de trabalho ou em outro local, se assim o preferir. Seu nome, assim como todos os dados que lhe identifiquem serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho de escolarização a educandos com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas que serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações.

Considerando que este estudo será realizado a partir das normas preconizadas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, obedecendo as normas de biossegurança e guardando o sigilo ético, os riscos contidos no presente estudo são mínimos, podendo ainda ser minimizados pela interrupção das observações e entrevista se você manifestar oralmente ou apresentar sinais de cansaço, tensão ou desconforto. Caso haja a ocorrência de mal-estar físico ou psicológico durante as intervenções haverá acompanhamento e encaminhamento por parte do pesquisador para com o pesquisado aos serviços de saúde pública do estado ao qual a pesquisa é realizada.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Cabe ressaltar que sua participação não é obrigatória.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles

serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Aqui foram disponibilizadas aos participantes as seguintes informações: nome completo da pesquisadora responsável; endereço residencial e contato telefônico e de e-mail e data⁴¹.

Tiarles Mirlei Piaia

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

⁴¹ Optou-se por não incluir aqui as informações por sigilo para o público geral.

APÊNDICE B

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

São Carlos, SP, 19 de setembro de 2019

Ofício 001/2019

À Senhora Siana do Carmo de Oliveira Franco Bueno

Chefe do Departamento de Educação Especial da Secretaria do Estado da Educação –
DEE/SEED, PR

Enquanto docente e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos- UFSCAR, SP, sirvo-me do presente instrumento, para solicitar a esse Departamento informações que se referem a Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial. Informamos que os dados solicitados são de grande relevância uma vez que complementarão informações à pesquisa de doutorado intitulada A Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial: da proposta de escolarização a certificação escolar, da orientanda Tiarles Mirlei Piaia, RG (aqui foi informado o número do documento da pesquisadora)⁴². Encaminhamos junto a este o Parecer Consubstanciado o qual consta aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de ética da Universidade Federal de São Carlos, SP.

No aguardo de um pronto atendimento, desde já agradecemos a colaboração e compreensão.

Profa. Dra Rosimeire Maria Orlando

PPGEES - UFSCAR

⁴² Optou-se por não incluir aqui a informação por sigilo para o público geral

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Aqui foi informado o município em que reside a pesquisadora⁴³, 23 de setembro de 2019

À Senhora Angela Regina Mercer de Mello Nasser

Chefe do Departamento de Educação Especial da Secretaria do Estado da Educação – DEE/SEED, PR

Assunto: Informações sobre a Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial para pesquisa de doutorado em Educação Especial.

Informações sobre as Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial do Estado do Paraná que ofertam escolarização a alunos com Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla, Transtornos Globais do Desenvolvimento, correspondentes ao Censo Escolar do ano de 2018.

1-Quantitativo de Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial que ofertam escolarização a alunos com Deficiência Intelectual, Múltiplas Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento no Estado do Paraná.

2-Quantitativo de matrículas em cada etapa:

- **Educação Infantil:** estimulação essencial e pré-escolar
- **Ensino Fundamental: 1º ciclo** discriminando o número de matrículas em cada etapa: 1ª, 2ª, 3ª e 4ª; **2º ciclo:** 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª etapas;
- **Educação de Jovens e Adultos Fase I e Educação profissional.** Quantitativo de matrículas em cada ano: 1º, 2º, 3º, 4º, 5º.

⁴³ Optou-se por não incluir aqui a informação por sigilo para o público geral.

3-Quantitativo de matrículas por área: Deficiência intelectual, Deficiência Múltipla e Transtornos Globais do Desenvolvimento por etapa de ensino: educação infantil; ensino fundamental e ensino médio.

4- Identificação das escolas de educação básica na modalidade educação especial que oferecem escolarização a alunos com deficiência intelectual, deficiência múltipla e transtornos globais do desenvolvimento por: dependência administrativa; mantenedora; convênio ou não com a Secretaria do Estado da Educação-SEED PR, regulamentada junto a SEED ou não.

5- Acerca do processo de escolarização, como este está se efetivando no Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos)?

6- Acerca da certificação escolar, como esta vem se efetivando? Dados correspondentes ao quantitativo de alunos certificados desde a implantação da proposta mediante Parecer CEE/CEB nº 108/10 e Resolução nº 3600/2011–GS/SEED (integrantes e concluintes).

Acerca da Escola de Educação Básica ----⁴⁴ - Modalidade Educação Especial

1-Quantitativo de matrículas em cada etapa:

- **Educação Infantil:** estimulação essencial e pré-escolar
- **Ensino Fundamental: 1º ciclo** discriminando o número de matrículas em cada etapa: 1ª, 2ª, 3ª e 4ª; **2º ciclo:** 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª etapas;
- **Educação de Jovens e Adultos Fase I e Educação profissional.** Quantitativo de matrículas em cada ano: 1º, 2º, 3º, 4º, 5º.

2- No Ensino Fundamental, identificação da matrícula de cada aluno em cada ciclo e sua etapa correspondente e a data de nascimento dos mesmos.

No aguardo de um pronto atendimento, desde já agradecemos a colaboração e compreensão e nos colocamos à disposição para esclarecimentos.

Tiarles Mirlei Piaia⁴⁵

⁴⁴ Optou-se por não incluir aqui a informação acerca do nome da escola por sigilo para o público geral, porém foi disponibilizado a destinatária do documento.

⁴⁵ Por sigilo ao público geral, optou-se por não incluir aqui as seguintes informações da pesquisadora: número de RG, Registro acadêmico, telefone e endereço de e-mail, os quais foram disponibilizados à destinatária do documento.

APÊNDICE D
ROTEIRO DE ENTREVISTA - A

Professor (a) do Ensino Fundamental- anos iniciais da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial

Data:

Local da entrevista:

Bloco I – Questões sobre o professor

- 1- Qual é o seu nome e idade?
- 2- Há quanto tempo atua no magistério? E na educação especial?
- 3- Há quanto tempo atua como professor (a) do ensino fundamental – anos iniciais nesta instituição?
- 4- Como foi sua formação acadêmica (ensino médio, graduação, pós-graduação - instituição, ano, local)?
- 5- Você acredita que sua formação acadêmica lhe deu os subsídios necessários para atuação nesta instituição escolar?
- 6- Como é realizada a formação em serviço dos professores que atuam no ensino fundamental-anos iniciais na Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial?
- 7- Na sua opinião essa formação lhe dá os subsídios teóricos e práticos para propor e desenvolver a escolarização aos seus educandos?
No caso de resposta positiva indique quais elementos garantem a escolarização (conteúdo; metodologia; avaliação, carga horária...).
No caso de resposta negativa indique o que julga necessário para tal efetivação.

Bloco II – Questões sobre a prática docente (ZEPPONE, 2005)

- 1- Como você inicia sua aula?
- 2- Alguns professores preferem ter uma rotina diária com os seus alunos. Você mantém alguma rotina? Se sim, como ela é?
- 3- Como você seleciona, distribui e organiza os conteúdos que vai trabalhar com os seus alunos?
- 4- Você utiliza metodologias, recursos ou estratégias diferenciadas em suas aulas? Se sim, quais? Por quê?
- 5- Quais resultados você espera dos seus alunos?
- 6- Se algum aluno apresentar alguma dificuldade em aprender determinado conteúdo, como você lida com esta situação?
- 7- Como é feita a avaliação de seus alunos (registros, avaliações, relatórios...)

Bloco III – Questões sobre a Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial

- 1- No ano de 2011, através da Resolução nº 3600/2011 - GS/SEED as Escolas de Educação Especial do estado do Paraná adequaram-se em Escolas de Educação Básica na

Modalidade Educação Especial. A partir de tal adequação passaram ofertar escolarização e certificação aos educandos com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento. Qual é seu conhecimento sobre essa adequação?

- 2- Em termos de proposta curricular, proposta pedagógica e avaliação do processo de ensino e aprendizagem você tem conhecimento se ocorreram alterações depois que a escola passou a ser considerada da Educação Básica na Modalidade Educação Especial? Se houve alterações, quais?
- 3- O Ensino Fundamental na proposta para a Escola de Educação Básica Modalidade de Educação Especial, está organizado em um ciclo contínuo de dez anos para o atendimento a alunos de seis a quinze anos. A adoção do ciclo contínuo, parte do entendimento de que “ele possibilita a ampliação do tempo escolar como fator determinante para a aprendizagem efetiva” (PARECER CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014, p.10). Qual é sua opinião sobre essa organização?
- 4- Na sua opinião a proposta de escolarização seguida de certificação é uma proposta viável de efetivação? Justifique sua resposta.
- 5- Qual é sua opinião sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola regular?
- 6- Há alguma informação que você considera relevante destacar que não foi abordada nesta entrevista? Em caso afirmativo discorra sobre o assunto.

APÊNDICE E
ROTEIRO DE ENTREVISTA - B

**Coordenação pedagógica/pedagogo (a) da Escola de Educação Básica na Modalidade
Educação Especial**

Data:

Local da entrevista:

Bloco I – Questões sobre o (a) coordenar (a) pedagógico (a)/ pedagogo(a)

- 1- Qual é o seu nome e idade?
- 2- Há quanto tempo atua no magistério? E na educação especial?
- 3- Há quanto tempo atua como coordenador (a) pedagógico(a) /pedagogo(a) do ensino fundamental – anos iniciais nesta instituição?
- 4- Como foi sua formação acadêmica (ensino médio, graduação, pós-graduação - instituição, ano, local)?
- 5- Você acredita que sua formação acadêmica lhe deu os subsídios necessários para atuação nesta instituição escolar?
- 6- Como é realizada a formação em serviço ao coordenador pedagógico/pedagogo que atua nas turmas do ensino fundamental- anos iniciais, na Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial?
- 7- Na sua opinião essa formação lhe dá os subsídios teóricos e práticos para orientação e acompanhamento do trabalho pedagógico junto ao professor e alunos? Justifique sua resposta.

Bloco II – Questões sobre o trabalho pedagógico

- 1- Fale um pouco sobre sua rotina de trabalho.
- 2- Buscar a formação básica do cidadão, desenvolvendo sua capacidade de aprender, domínio da leitura, da escrita, do cálculo, compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, da arte e dos valores da sociedade é o objetivo a ser alcançado no ensino fundamental conforme texto da Proposta Pedagógica Curricular presente do Projeto Político Pedagógico desta instituição. Em sua opinião tal objetivo é viável de alcance? Justifique.
- 3- Consta no Regimento Escolar, Art. 91º, que as turmas do Ensino Fundamental são organizadas conforme a sequência dos ciclos e etapas. Para o atendimento pedagógico dos (as) estudantes a Instituição de Ensino poderá realizar a junção de turmas, por questões pedagógicas e administrativas, seguindo as orientações e apreciação da Secretaria do Estado da Educação. Vossa instituição realiza tal ajuste? Se sim, como realiza?
- 4- A Proposta Pedagógica Curricular contempla os conteúdos do 1º e 2º anos da Base Nacional Comum, de acordo com as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental (REGIMENTO INTERNO, 2015). O que você pensa sobre essa seleção de conteúdos (1º e 2º anos) uma vez que há possibilidade de permanência do educando nesta etapa por um período de 10 anos?

- 5- Como é organizada a divisão dos conteúdos previstos na Proposta Pedagógica Curricular nas 10 etapas (1º ciclo 4 etapas e 2º ciclo 6 etapas) do ensino fundamental?
- 6- A Proposta Pedagógica Curricular prevê a realização de medidas de ajustes de temporalidade, com adaptação de objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação que atendam as expectativas de aprendizagem dos estudantes. De qual forma tais medidas são realizadas nas turmas do ensino fundamental?

Bloco III – Questões sobre a Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial

- 1- No ano de 2011, através da Resolução nº 3600/2011 - GS/SEED as Escolas de Educação Especial do estado do Paraná adequaram-se em Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial. A partir de tal adequação passaram ofertar escolarização e certificação aos educandos com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento. Na sua opinião a proposta de escolarização seguida de certificação é uma proposta viável de efetivação? Justifique sua resposta.
- 2- Em termos de proposta curricular, proposta pedagógica e avaliação do processo de ensino e aprendizagem você tem conhecimento se ocorreram alterações depois que a escola passou a ser considerada da Educação Básica na Modalidade Educação Especial? Justifique sua resposta.
- 3- No ano de 2014, o texto do Parecer CEE/CEEIF/CEMEP nº 07/2014, discorre que o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional-DEEIN\PR, junto às Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, realizaram uma avaliação das atividades realizadas até aquele momento e constataram que a grande maioria dos educandos estavam frequentando tais escolas estavam “se desenvolvendo de forma bastante lenta, não conseguindo dominar os conteúdos curriculares mínimos previstos para o ano escolar em que estão matriculados, anunciando, desta forma, um grande percentual de retenção escolar ao término do 3º ano, no final de 2014” (PARECER CEE/CEEIF/CEMEP nº 07/2014a, p.3). Tal parecer readequou o ensino fundamental em um ciclo contínuo de 10 anos. De qual forma vossa instituição participou desta avaliação?
- 4- A adoção do ciclo contínuo de 10 anos parte do entendimento de que “ele possibilita a ampliação do tempo escolar como fator determinante para a aprendizagem efetiva” (PARECER CEE/CEEIF/CEMEP nº 07/2014, p.10). Na sua opinião a ampliação do tempo escolar é garantia de aprendizagem aos alunos matriculados no ensino fundamental-anos iniciais da vossa instituição?
- 5- Após readequação, quais ações foram implementadas em vossa instituição no que tange a questões pedagógicas de modo a prevenir em sua organização a garantia da apropriação escolar para posterior certificação?
- 6- Caso os educandos, no decorrer do processo de aprendizagem, apresentarem condições “acadêmicas, cognitivas e sociais para frequentarem a escola comum, deverão ser transferidos da Escola de Educação Básica, modalidade Educação Especial, para uma escola de rede comum de ensino, pública ou particular” (PARECER

CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014, p. 12). Tal medida está sendo implementada em vossa instituição? Justifique.

- 7- Qual é sua opinião sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola regular?
- 8- Há alguma informação que você considera relevante destacar que não foi abordada nesta entrevista? Em caso afirmativo discorra sobre o assunto.

APÊNDICE F ROTEIRO DA ENTREVISTA - C

Direção da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial

Data:

Local da entrevista:

Bloco I – Questões sobre a direção

- 1- Qual é o seu nome e idade?
- 2- Há quanto tempo atua no magistério? E na educação especial?
- 3- Há quanto tempo atua como professor (a) do ensino fundamental – anos iniciais nesta instituição?
- 4- Como foi sua formação acadêmica (ensino médio, graduação, pós-graduação - instituição, ano, local)?
- 5- Você acredita que sua formação acadêmica lhe deu os subsídios necessários para atuação nesta instituição escolar?
- 6- Como é realizada a formação em serviço do gestor que atua na Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial?
- 7- Na sua opinião essa formação lhe dá os subsídios teóricos e práticos para ser gestor dessa instituição? Justifique sua resposta.

Bloco II – Questões sobre a gestão escolar

- 1- Fale um pouco sobre sua rotina de trabalho.
- 2- A matrícula do (a) estudante na Instituição de Ensino de Educação Básica, na modalidade educação especial, em todas as etapas, é efetivada somente após a avaliação diagnóstica realizada pela Equipe Multiprofissional e Pedagógica (REGIMENTO ESCOLAR, 2015). Como é realizada essa avaliação em vossa instituição?
- 3- Buscar a formação básica do cidadão, desenvolvendo sua capacidade de aprender, domínio da leitura, da escrita, do cálculo, compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, da arte e dos valores da sociedade é o objetivo a ser alcançado no ensino fundamental conforme texto da Proposta Pedagógica Curricular presente do Projeto Político Pedagógico desta instituição. Em sua opinião tal objetivo é viável de alcance?

Bloco III- Questões sobre a Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial

- 1- No ano de 2011, através da Resolução nº 3600/2011 - GS/SEED as Escolas de Educação Especial do estado do Paraná adequaram-se em Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial. A partir de tal adequação passaram ofertar escolarização e certificação aos educandos com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento. Na sua opinião a proposta de

escolarização seguida de certificação é uma proposta viável de efetivação? Justifique sua resposta.

- 2- Através da Instrução nº 012/2011 a Secretaria de Estado da Educação e a Superintendência da Educação, estabelecem que, a partir do ato oficial de credenciamento e da autorização de funcionamento, as Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial passam a integrar o Sistema Estadual de Ensino garantindo, inclusive, o tratamento igual ao dispensado às demais escolas da rede pública como organização, estrutura e legislação escolar, bem como, convênio de cooperação técnica e financeira com a SEED\PR. Como você vê essa integração?
- 3- No ano de 2014, o texto do Parecer CEE/CEEIF/CEMEP nº 07/2014, discorre que o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional-DEEIN\PR, junto às Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, realizaram uma avaliação das atividades realizadas até aquele momento e constataram que a grande maioria dos educandos estavam frequentando tais escolas estavam “se desenvolvendo de forma bastante lenta, não conseguindo dominar os conteúdos curriculares mínimos previstos para o ano escolar em que estão matriculados, anunciando, desta forma, um grande percentual de retenção escolar ao término do 3º ano, no final de 2014” (PARECER CEE/CEEIF/CEMEP nº 07/2014a, p.3). Tal parecer readequou o ensino fundamental em um ciclo contínuo de 10 anos. De qual forma vossa instituição participou desta avaliação?
- 4- Após a readequação do ensino fundamental em um ciclo de 10 anos, quais ações foram implementadas em vossa instituição no que tange a questões administrativas e pedagógicas?
- 5- No que tange ao propósito de escolarização para posterior certificação, quais ações foram traçadas a fim de atingir tais objetivos?
- 6- Qual é sua opinião sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola regular?
- 7- Há alguma informação que você considera relevante destacar que não foi abordada nesta entrevista? Em caso afirmativo discorra sobre o assunto.

APÊNDICE G

ENTREVISTAS

Pré-indicadores e Indicadores

Pré-indicador	Indicador
<p>- Então esse aluno chega aqui encaminhado pela, ou por um neurologista, um neuropediatra ou até mesmo um pediatra. E, e daí, passa, vem direto ali com o serviço social. (DIRETORA VERA)</p> <p>- A matrícula, ela só efetiva mesmo depois da avaliação da equipe multiprofissional (DIRETORA VERA).</p> <p>- [...] conta muito também... o laudo (DIRETORA VERA).</p> <p>- [...] com base nos relatórios, principalmente o psicológico. E o psicopedagógico e mais o diagnóstico. E daí então é feito o estudo de caso com a equipe para ver se realmente vai ser matriculado ou ele vai ser inserido (DIRETORA VERA).</p> <p>- [...] Fica mesmo aqui conosco esses alunos bem comprometidos mesmo, que, os pequenos ainda estão em processo de desenvolvimento mas o ensino fundamental e educação de jovens e adultos fica mesmo conosco os que são de moderado ou severo, bem comprometidos mesmo (DIRETORA VERA).</p> <p>- E a gente recebe também matrículas de alunos transferidos. Que vem de outras APAES. O município também tem encaminhado alguns casos para nós, aí chega com relatório do município, mas igual a gente faz a nossa avaliação, porque tem casos de alunos que estão no ensino regular que as vezes vem para nós e não tem a deficiência intelectual, ele tem o transtorno, porém não tem a deficiência intelectual, e aí, nós, nós não podemos realizar a matrícula da, da criança que não tem deficiência intelectual (DIRETORA VERA).</p> <p>Pesquisador (a): Como você seleciona, distribui e organiza os conteúdos que vai trabalhar com seus alunos?</p> <p>- Então nós temos a nossa hora atividade que é em conjunto com os professores e a gente tem bastante afinidade de conversar e selecionar os conteúdos. E tem lá o planejamento também, que a gente segue o planejamento. Então a gente coloca os conteúdos, tanto os conteúdos que vai trabalhar cada mês. Então acho que fica uma questão bem organizada para você trabalhar todos os conteúdos e não deixar nada de fora. Porque acaba que se você não fizer esse roteiro aí, você acaba por deixar um conteúdo para trás. Então eu acho bem interessante essa questão aqui, que a gente pode, consegue é..., é trabalhar todos os conteúdos (PROFESSORA CLARA).</p> <p>- [...] na outra semana retoma e trabalha conteúdos diferenciados (PROFESSORA DORA).</p> <p>Pesquisador (a): Buscar a formação básica do cidadão, desenvolvendo sua capacidade de aprender, domínio da leitura, da escrita, do cálculo, compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da</p>	<p>Encaminhamento à EEBMEE dá-se por médicos: neurologista, neuropediatra, pediatra.</p> <p>Efetivação da matrícula mediante avaliação da equipe multiprofissional, sendo que o estudo de caso e os relatórios psicológico, psicopedagógico e diagnóstico tem peso na decisão de matrícula na EEBMEE ou inclusão no ensino regular.</p> <p>O laudo médico é documento relevante para matrícula do aluno pois atesta a deficiência intelectual (condição para ingresso na escola).</p> <p>Critério para frequentar a EEBMEE: comprometimento do aluno (moderado a severo) no Ensino Fundamental e EJA.</p> <p>Município também encaminha alunos para a escola de educação básica na modalidade educação especial</p> <p>Preocupação com o trabalho com os conteúdos</p> <p>O planejamento é seguido como forma de garantir o trabalho com os conteúdos sem deixá-los para trás.</p> <p>Fala reitera a possibilidade de trabalho com conteúdos “a gente pode” X afirmação “consegue é... é trabalhar todos os conteúdos”.</p> <p>Retomada do trabalho e conteúdos diferenciados semanalmente.</p>

tecnologia, da arte e dos valores da sociedade é o objetivo a ser alcançado no ensino fundamental conforme texto da Proposta Pedagógica Curricular presente do Projeto Político Pedagógico desta instituição. Em sua opinião tal objetivo é viável de alcance?

- **É...** (suspiro), **em relação ao domínio da leitura, da escrita, de cálculo, é, a gente trabalha é um, a mesma forma do ensino comum.** Com **conteúdo, é conteúdo formal**, às vezes, dependendo do aluno a gente trabalha o **currículo funcional**, dependendo o grau de deficiência de comprometimento. **A gente é, procura trabalhar, procura não, a gente trabalha as disciplinas, todas elas, e... a única coisa de diferente desse conteúdo formal é que a gente tem que fazer as adaptações conforme o grau de comprometimento.** Então a gente faz as **adaptações de conteúdo**, de, **da metodologia para gente tentar atingir o objetivo que seria essa alfabetização**, principalmente desde ali os seis anos, seis anos não, **da pré escola a gente já inicia o processo do letramento, porém, depende totalmente dessa criança.** Depende do comprometimento, é da lesão dessa criança, então, é se trabalhado, é se ensinado. **A professora procura metodologias diferenciada para poder que a criança adquira essa aprendizagem. Só que depende totalmente da própria criança, se ela vai aprender ou não, mas que a gente tenta durante todo esse processo aí de 10 anos do primeiro ciclo, segundo ciclo. A gente tenta alfabetização. Em todas as disciplinas.** Aí, alguns, **a minoria, até conseguem atingir o objetivo que é aprendizagem da leitura e da escrita** e daí é onde a gente encaminha ele para o ensino regular (DIRETORA VERA).

Pesquisador (a): Você utiliza metodologias, recursos ou estratégias diferenciadas em suas aulas? Se sim, quais? Por quê?

- Eu acho que... né... **tem que ter essas inovações, tem que ter... tem que ter essa prática pedagógica diferenciada, essa, essas atividades de conectar o conteúdo com o lúdico com as tecnologias** que estão aí, então a gente procura fazer da melhor forma possível (PROFESSORA CLARA).

- **Mas ainda as vezes a gente acaba ainda caindo no tradicional.** E a gente não, não...as vezes não consegue dar conta de tudo, mas isso é essencial e os alunos tem que ter alguma coisa diferenciada e **algum chamativo**, tem que ser **chamativa as aulas, tem que ter** vida a nossa aula porque senão o aluno não vai internalizar. Já tem essa dificuldade grande. **Já tudo mais demorado na educação especial** para poder se atingir objetivos, se você não fizer uma, uma as aulas assim mais voltadas para o dinamismo você não consegue atingir os objetivos (PROFESSORA CLARA).

- A minha turma eles estão mais ou menos parecidos, digamos o que não está lendo o único é o A* (NOME DO ALUNO INFORMADO NA ENTREVISTA MAS NÃO REGISTRADO PELA PESQUISADORA). **Então as atividades eu acabo assim, planejando meio que parecido.** Por isso que eu digo, **no diário está ali**, mas aí na hora, se eu sei que esse aluno, caso da *B (NOME DA ALUNA INFORMADO NA ENTREVISTA MAS NÃO REGISTRADO PELA PESQUISADORA), que algumas letras, depende do dia em que ela traça sozinha, traça, no

Conteúdos do ensino comum como base para o ensino na EEBMEE.

O trabalho com conteúdo formal ou currículo funcional depende do grau da deficiência e comprometimento do aluno.

Ênfase no trabalho com conteúdos e todas as disciplinas.

Objetivo a ser atingido: alfabetização por meio do trabalho com conteúdos de todas as disciplinas.

Aprendizagem condicionada a individualidade da criança.

Alfabetização por meio das disciplinas.

Minoria dos alunos atingem o objetivo que é a aprendizagem da leitura e escrita: constatação ou expectativa?

Autoafirmação quanto a necessidade da prática pedagógica diferenciada, inovações, conexão do conteúdo com o lúdico, tecnologias... reiterado na fala "ter que ter".

Autocrítica quanto a prática pedagógica tradicional.

Concepção de que na educação especial tudo é mais demorado.

Aulas chamativas, dinâmicas como meio para atingir os objetivos para as aulas.

Planejamento de atividades parecidas denotando homogeneidade nas turmas.

Adaptação no momento da aula devido as especificidades dos estudantes.

Flexibilidade temporal quanto a execução da atividade planejada a depender do interesse do aluno.

<p>dia em que ela não traça eu faço pontilhado, então na hora eu adapto no caderno (PROFESSORA DORA).</p> <p>- Como eu conheço os alunos então é fácil. Eu coloco essa atividade mas eu não discrimino na hora, que C* (NOME DO ALUNO INFORMADO NA ENTREVISTA MAS NÃO REGISTRADO PELA PESQUISADORA) vai fazer isso, isso, porque na hora de repente eu nem vou trabalhar, vai depender do momento, as vezes ele não quer (PROFESSORA DORA).</p> <p>- Fazer agora, eu respeito, depois ele quer fazer outra coisa, daí eu volto para o que eu planejei no dia seguinte (PROFESSORA DORA).</p> <p>- Então vai e volta. Daí eu vou retomando (PROFESSORA DORA).</p> <p>- Aí depois eu retomo então (PROFESSORA DORA).</p> <p>Pesquisador (a): É... quando você está trabalhando com... você selecionou os conteúdos, você pensa em atividades, em recursos e estratégias diferenciadas porque você quer atingir um objetivo com seus alunos, certo? Então, quais resultados você espera?</p> <p>- Quando a gente prepara o conteúdo a gente já consegue visualizar cada um, cada ano se faz o planejamento, cada aluno, pelo menos na minha sala é assim, acredito que na educação especial, ele, ele é diferente. Todo, nem na educação regular também cada aluno, ele tem o seu tempo de aprendizagem, ele é diferente um do outro então a gente tem que visualizar isso, e, e arrumar estratégias pra trabalhar talvez o mesmo conteúdo com... de forma diferente pra cada aluno E a gente espera que ele... aprendizagem. Claro que a gente tem, essa, essa... como que eu vou dizer, essa noção de que na educação especial o tempo de aprendizagem, os meios de aprendizagem, talvez mais lento. O aluno ele vai se desenvolver, ele vai demorar um pouco mais, mas ao mesmo tempo você tem que considerar que esse avanço de repente para mim ou para quem está visualizando de longe é um avanço pequeno, mas para o aluno da educação especial é uma superação muito grande. Porque ele já tem essa dificuldade, então qualquer avanço que ele tem na sua aprendizagem é um avanço muito maior do que a gente imagina para ele (PROFESSORA CLARA).</p> <p>- Ah, a gente sempre espera que eles se apropriem na primeira aula que você preparou. Por mais que você saiba que eles tem essa dificuldade, mas eu também tenho que ter consciência que eu tenho que estar retomando durante a semana ou depois de quinze dias se não é com atividade sistematizada é oralmente minha avaliação (PROFESSORA DORA).</p> <p>Pesquisador (a): [...]como é feita a avaliação dos seus alunos?</p> <p>- É um pouco a questão da observação (PROFESSORA DORA). - As nossas seriam oralmente [...] (PROFESSORA DORA).</p>	<p>Retomada frequente das atividades.</p> <p>Retomada de conteúdos trabalhados.</p> <p>Olhar sobre a individualidade.</p> <p>Aprendizagem é o esperado do aluno por parte do professor.</p> <p>Compreensão que na educação especial o tempo de aprendizagem, os meios de aprendizagem, talvez sejam mais lento.</p> <p>O avanço na aprendizagem para o aluno pode ser maior do que a expectativa ou percepção do professor.</p> <p>Autocritica quanto a sua ação pedagógica.</p> <p>Retomada de conteúdos.</p> <p>Observação como instrumento/recurso para avaliação.</p>
--	---

<p>- Anotações minhas, particulares pra facilitar depois no relatório que é semestral (PROFESSORA DORA).</p> <p>- Antes era bimestral a gente achava que ficava muito repetitivo porque os nossos alunos demoram para dar esse retorno. Então tem alunos que as vezes vai dar uma resposta depois de dois anos (PROFESSORA DORA).</p> <p>- Às vezes não me deu uma resposta ali naquela atividade porque você quer, ah, quer que aqui, quer aquela resp/e ele não está a fim de dar, não tá interessado, ai vai te dar a resposta numa situação lúdica, né! Então eu avalio assim a observação e numa situação lúdica que ele vai me dar uma resposta, e atividades diárias, sistematizadas (PROFESSORA DORA).</p> <p>- Então a avaliação é diária, né! Porque como você tem a possibilidade de ter menos alunos na sala então você conhece de cor e salteado os alunos, você sabe o que ele sabe, o que ele não sabe. Então a gente anot/tem anotações. E tem também um formulário que a A* (NOME DA PEDAGOGA INFORMADO NA ENTREVISTA MAS NÃO REGISTRADO PELA PESQUISADORA) dá pra gente ir anotando ali, fazendo um X no que ele domina, não domina o que precisa dominar. E a gente usa e, esses recursos e a própria, é... visualização em sala, o acompanhamento que a gente tem, todo dia, toda a hora ali do aluno. Então permite que a gente possa fazer um relatório. No final do semestre que eu acho muito interessante essa questão de semestre é... tem um tempo maior pra avaliar o seu aluno, porque na educação especial as coisas acontecem mais devagar. Então acho que um bimestre só não é suficiente pra gente conseguir fazer uma avaliação, é... mais detalhada sobre o aluno, acho que essa questão do semestre cai muito bem, conforme... eu acho muito interessante essa avaliação semestral e a gente consegue fazer um relatório descritivo e contemplar todos os conteúdos que ele domina, o que ele não domina, o que ele está perto de dominar, que está na zona proximal que ainda precisa amadurecer. Então a gente tem, consegue descrever certinho no relatório (PROFESSORA CLARA).</p> <p>Pesquisador (a): No ano de 2011, através da Resolução n 3.600/2011 da Secretaria Estadual de Educação as escolas de educação especial do estado do Paraná adequaram-se em escolas de educação básica na modalidade educação especial. A Partir de tal adequação passaram a ofertar escolarização e certificação aos educandos com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento. Qual é o seu conhecimento sobre essa adequação?</p> <p>- Então nesse período, nesse período eu já estava aqui na, na escola de educação especial, e...eu lembro que teve um movimento né, que, é... necessidade de mudar alguma coisa na educação especial. Que foi que surgiu essa questão aí dos ciclos, das etapas. Onde a criança tem um tempo maior para aprender e... [pausa] que a criança tem um tempo maior pra aprender... (PROFESSORA CLARA).</p> <p>Pesquisador (a): O ensino fundamental, na proposta para a escola de educação básica na modalidade educação especial, está organizado num ciclo contínuo de 10 anos, para o atendimento de alunos de 6 a 15 anos,</p>	<p>Oralidade como forma de avaliação. Anotações particulares. Relatórios semestrais. Situação lúdica propicia oportunidade para avaliação.</p> <p>Atividades diárias sistematizadas também são formas de avaliar.</p> <p>Registros sobre a avaliação: anotações, formulários, relatórios, domínios.</p> <p>Acompanhamento todo dia, toda a hora. Avaliação diária.</p> <p>Memória acerca de algo, um movimento, uma necessidade de mudar alguma coisa... o tempo para aprender.</p>
---	---

certo? Ciclo de 10 anos que podem ter matricula alunos de 6 a 15 anos. A adoção do ciclo contínuo parte do entendimento de que, abre aspas, ele possibilita a ampliação do tempo escolar como fator determinante para a aprendizagem efetiva, fecha aspas, é um fragmento do Parecer n 07 de 2014 do Conselho Estadual de Educação. Qual é sua opinião sobre essa organização? O que você pensa sobre essa, essa adequação do tempo.

- Eu achei assim que foi uma boa ideia, eu acho que com um tempo a mais a nossa realidade aqui, **porque a gente sabe que, não adianta esconder que o nosso aluno da educação especial precisa de um tempo maior pra aprend/prá poder é... tem muitos conteúdos que ele nem vai conseguir aprender, né?** Porque tem criança que depende muito do grau de dificuldade e do comprometimento cognitivo intelectual de cada aluno, mas assim... eu acho que ficou bem mais coerente. **Esse tempo, porque já que a educação especial demanda de um tempo maior para de aprend/pro aluno aprender, então essa questão do ciclo eu, eu particularmente achei que foi uma b/muito bom, essa implementação.** Agora em termos mesmo... [pensando] político, para receber verbas essas coisas eu realmente não tenho muito conhecimento, se melhorou ou não melhorou (PROFESSORA CLARA).

- Então no início também a gente tinha dúvidas, né, se... como que ia ser... e tal, **hoje analisando acho que se faz necessário sim**, até porque é... **os alunos vão te dar uma resposta do que você trabalhou hoje, daqui há dois anos.** Claro que se você estiver com esse aluno vai poder acompanhar e ver o quanto ele progrediu. **O quanto ele se apropriou.** Por exemplo, **“to” com os meus alunos ali, uns há dois anos, um outro acho que há 3 anos, esse ano que eles começaram a ler** (PROFESSORA DORA).

- **E é mais positivo ainda quando você fica com a turma que você consegue colocar, acompanhar.** Por que? Nenhum profissional é igual ao outro, as vezes aquele aluno progrediu, mas daí troca de turma, dependendo dos colegas ele fica estagnado ali. Processou, porque até criar vínculos e tudo mais e aí o que eu percebi: esses que estavam, que **permaneceram comigo eu consegui acompanhá-los** (PROFESSORA DORA).

- Claro que com a questão do **método ABACADA**, começamos no começo do ano por sílabas, palavrinhas e eles estão lendo frases, então aí você consegue ao longo do tempo acompanhar. Então, de certa forma eu vejo como algo **positivo!** (PROFESSORA DORA).

- Porém, agora nos mudamos e estamos trabalhando o ABACADA então porque a gente tem que se adequando, porque o Departamento ele trabalha conosco formação de metodologias de métodos. Então as escolas vão se adequando da melhor forma. E o ABACADA para os alunos de alfabetização está dando muito certo (DIRETORA VERA).

Pesquisador (a): - Tá, você trabalha conteúdos a, a... proposta pedagógica curricular de vocês aponta conteúdos de 1º e 2º anos do

A concepção de aprendizagem que o professor tem em relação ao aluno com deficiência intelectual justifica a necessidade de ajuste na temporalidade para apropriação do conhecimento.

O ajuste na temporalidade (tanto na organização em forma de ciclos quanto na atuação do professor com determinada turma) é justificado em decorrência da resposta que o aluno dá em relação a apropriação do conhecimento.

ABACADA como método para a alfabetização.

ABACADA: como metodologia ou método na formação de professores da EEBMEE.

ensino fundamental, de acordo com a Diretrizes Básicas, é [pensando] do ensino fundamental. Você trabalha conteúdos de 1º e 2º ano?

- Primeiro **alguma coisa, alguma coisa** de segundo então assim eu não sei se dá para levar ao pé da letra né? Ah, tem que ser o conteúdo, mas **tem coisas que eles não vão da conta**, matemática por exemplo, a questão da unidade e dezena eles até compreendem mas você manipulando ali as barrinhas eles tem dificuldade. **Então tem coisas em conteúdos que eu acho que eles não vão conseguir porque é complexo para o ensino regular, agora você imagine para os nossos** (PROFESSORA DORA).

- Então assim, **eu trabalho coisas de pré em alguns momentos**, primeiro ano, **e algumas coisas de segundo estou vendo** mais na oralidade aí eles estão me dando resposta (PROFESSORA DORA).

Conteúdos trabalhados com a turma ao nível de Pré-escola, 1º ano e 2º ano.

APÊNDICE H

ENTREVISTAS

Indicador e Núcleos de Significação

Indicador	Núcleos de significação
<p>Encaminhamento à EEBMEE dá-se por médicos: neurologista, neuropediatra, pediatra.</p> <p>Efetivação da matrícula mediante avaliação da equipe multiprofissional, sendo que o estudo de caso e os relatórios psicológico, psicopedagógico e diagnóstico tem peso na decisão de matrícula na EEBMEE ou inclusão no ensino regular.</p> <p>O laudo médico é documento relevante para matrícula do aluno pois atesta a deficiência intelectual (condição para ingresso na escola).</p> <p>Critério para frequentar a EEBMEE: comprometimento do aluno (moderado a severo) no Ensino Fundamental e EJA.</p> <p>Município também encaminha alunos para a escola de educação básica na modalidade educação especial.</p> <p>Aprendizagem condicionada a individualidade da criança.</p> <p>Concepção de que na educação especial tudo é mais demorado.</p> <p>Olhar sobre a individualidade.</p> <p>Aprendizagem é o esperado do aluno por parte do professor.</p> <p>Compreensão que na educação especial o tempo de aprendizagem, os meios de aprendizagem, talvez sejam mais lento.</p> <p>O avanço na aprendizagem para o aluno pode ser maior do que a expectativa ou percepção do professor.</p> <p>Autocrítica quanto a sua ação pedagógica.</p>	<p>O Modelo Médico e Psicopedagógico na concepção de pessoa com deficiência e a expectativa do professor quanto a aprendizagem: uma relação entrelaçada.</p>
<p>Preocupação com o trabalho com os conteúdos.</p> <p>O planejamento é seguido como forma de garantir o trabalho com os conteúdos sem deixá-los para trás.</p> <p>Fala reitera a possibilidade de trabalho com conteúdos “a gente pode” X afirmação “consegue é... é trabalhar todos os conteúdos”.</p> <p>Retomada do trabalho e conteúdos diferenciados semanalmente.</p> <p>Conteúdos do ensino comum como base para o ensino na EEBMEE.</p>	<p>A centralidade do trabalho com os conteúdos.</p>

<p>Ênfase no trabalho com conteúdos e todas as disciplinas.</p> <p>Objetivo a ser atingido: alfabetização por meio do trabalho com conteúdos de todas as disciplinas.</p> <p>Alfabetização por meio das disciplinas.</p> <p>Minoria dos alunos atingem o objetivo que é a aprendizagem da leitura e escrita: constatação ou expectativa?</p> <p>Autoafirmação quanto a necessidade da prática pedagógica diferenciada, inovações, conexão do conteúdo com o lúdico, tecnologias... reiterado na fala “ter que ter”.</p> <p>Autocrítica quanto a prática pedagógica tradicional.</p> <p>Aulas chamativas, dinâmicas como meio para atingir os objetivos para as aulas.</p> <p>Planejamento de atividades parecidas denotando homogeneidade nas turmas.</p> <p>Adaptação no momento da aula devido as especificidades dos estudantes.</p> <p>Flexibilidade temporal quanto a execução da atividade planejada a depender do interesse do aluno.</p> <p>Retomada frequente das atividades.</p> <p>Retomada de conteúdos trabalhados.</p> <p>ABACADA como método para a alfabetização.</p> <p>Frases com predomínio da vogal A como resultado do método ABACADA na alfabetização na EEBMEE.</p> <p>ABACADA: como metodologia ou método na formação de professores da EEBMEE.</p> <p>Conteúdos trabalhados com a turma ao nível da Pré escola, 1º ano e 2º ano.</p>	
<p>Observação como instrumento/recurso para avaliação.</p> <p>Oralidade como forma de avaliação. Anotações particulares. Relatórios semestrais.</p> <p>Situação lúdica propicia oportunidade para avaliação.</p> <p>Atividades diárias sistematizadas também são formas de avaliar.</p>	<p>Avaliação da aprendizagem</p>

<p>Avaliação diária.</p> <p>Conhecimento do professor sobre o aluno.</p> <p>Registros sobre a avaliação: anotações, formulários, relatórios.</p> <p>Acompanhamento todo dia, toda a hora.</p>	
<p>Concepção de que na educação especial tudo é mais demorado.</p> <p>Compreensão que na educação especial o tempo de aprendizagem, os meios de aprendizagem, talvez sejam mais lento.</p> <p>Flexibilidade temporal quanto a execução da atividade planejada a depender do interesse do aluno.</p> <p>Retomada frequente das atividades.</p> <p>Retomada de conteúdos trabalhados.</p> <p>Retomada de conteúdos.</p> <p>Memória acerca de algo, um movimento, uma necessidade de mudar alguma coisa... o tempo para aprender.</p> <p>A concepção de aprendizagem que o professor tem em relação ao aluno com deficiência intelectual justifica a necessidade de ajuste na temporalidade para apropriação do conhecimento.</p> <p>O ajuste na temporalidade (tanto na organização em forma de ciclos quanto na atuação do professor com determinada turma) é justificado em decorrência da resposta que o aluno dá em relação a apropriação do conhecimento.</p>	<p>Temporalidade como condição para a aprendizagem (e para o ensino).</p>

RELATÓRIOS

APÊNDICE I

Pré- indicador, Indicador e Núcleo de Significação

Destaque no texto em *itálico* corresponde aos registros à aluna Bia.

Destaque no texto sublinhado corresponde aos registros ao aluno Caio.

Pré indicador	Indicador	Núcleo de significação
<p>LEITURA</p> <p><i>Não faz relação fonema/grafema (1º e 2º semestre de 2014; 2015; 2016).</i></p> <p><i>Tem consciência fonológica da letras e reconhece os sons, fazendo relação fonema grafema (1º e 2º semestres de 2017 e 2018).</i></p> <p><i>Reconhece seu nome e de alguns colegas (1º semestres de 2014; 1º e 2º semestres de 2015 e 2016).</i></p> <p><i>Realiza leitura incidental com rótulos cartazes e embalagens (1º e 2º semestres de 2014, 2015, 2016).</i></p> <p><i>Faz leitura imagética (1º e 2º semestres de 2015, 2016, 2017, 2018).</i></p> <p><i>Tem compreensão da função social da leitura (1º e 2º semestres de 2017 e 2018).</i></p> <p><i>Reconhece diferentes símbolos e emblemas (1º e 2º semestres de 2017 e 2018).</i></p> <p><i>Lê as vogais e encontros vocálicos, identifica as consoantes e as registra na sequência (1º semestre de 2017).</i></p> <p><i>Está identificando todas as sílabas e lendo palavras simples com duas e três sílabas, identifica as consoantes e as registra na sequência (2º semestre de 2017).</i></p> <p><i>Identifica as sílabas, lê palavras simples e frases, identifica as consoantes e as registra na sequência (1º e 2º semestre de 2018).</i></p> <p><i>Nas atividades do ABACADA faz leitura decodificando-as (1º e 2º semestres de 2018).</i></p>	<p><i>Aluna não faz relação fonema e grafema (registro em seis semestres consecutivos).</i></p> <p><i>Aluna tem consciência fonológica (registro em quatro semestres consecutivos).</i></p> <p><i>Reconhecimento do próprio nome e dos colegas como elemento de análise para a leitura (registro nos relatórios em 6 semestres consecutivos).</i></p> <p><i>Realiza leitura incidental (registro em três anos consecutivos).</i></p> <p><i>Realiza leitura imagética (registro em 8 semestres).</i></p> <p><i>Tem compreensão da função social da leitura.</i></p> <p><i>Reconhece símbolos e emblemas.</i></p> <p><i>A aluna obteve progressos consideráveis na leitura.</i></p> <p><i>Passou da leitura de vogais e encontros vocálicos à leitura de palavras simples e frases.</i></p> <p><i>ABACADA: recurso metodológicos para a leitura.</i></p>	<p>Temporalidade e repetição de conteúdos: condicionante (ou não) para a aprendizagem da leitura</p>

<p><u>Reconhece todos os grafemas e fonemas (1º e 2º semestres de 2014).</u></p> <p><u>Já reconhece todos os grafemas e fonemas apresentado no método das boquinhas (1º e 2º semestres de 2014).</u></p> <p><u>Elabora oralmente frases e com coerência e tem consciência fonológica das letras e sílabas (1º e 2º semestres de 2015).</u></p> <p><u>Realiza leitura incidental de placas, rótulos, diferentes símbolos e emblemas) (1º e 2º semestres de 2017 e 2018).</u></p> <p><u>Faz leitura de palavras simples (1º e 2º semestres de 2014).</u></p> <p><u>Faz leitura imagética e sua interpretação (1º e 2º semestre de 2015).</u></p> <p><u>Faz leitura de palavras e frases com compreensão do significado (1º e 2º semestres de 2015).</u></p> <p><u>Tentativas de leitura com sílabas das dificuldades ortográficas (1º e 2º semestres de 2015).</u></p> <p><u>Lê e interpreta frases e textos (1º e 2º semestres de 2017 e 2018).</u></p> <p><u>Lento na leitura (1º e 2º semestres de 2017 e 2018).</u></p> <p>ESCRITA</p> <p><i>Está realizando escrita espontânea (2º semestre de 2014).</i></p> <p><i>Escreve e copia algumas letras soltas (2º semestre de 2015 e 1º semestre de 2016).</i></p> <p><i>Escreve e copia letras e palavras (2º semestre de 2016) Tem compreensão da função social da escrita (1º e 2º semestres de 2017 e 2018).</i></p> <p><i>Escreve seu nome e reconhece dos seus colegas (1º e 2º semestres de 2017 e 2018).</i></p> <p><i>Na escrita espontânea, sozinha ainda não atribui nos registros letras convencionais, mas quando acompanhada na escrita, consegue fazer correspondência de uma letra para cada sílaba. Com mediação, completa palavra usando consoantes faltosas, percebendo que cada fonema corresponde a um grafema e também com mediação</i></p>	<p><u>O aluno apresentou significativos avanços no processo de leitura e escrita: da leitura de palavras simples a leitura e interpretação de textos.</u></p> <p><i>Cópia como sinônimo de escrita?</i></p> <p><i>Escrita do nome como conteúdo avaliativo no eixo escrita.</i></p> <p><i>Escrita espontânea como foco para o registro escrito.</i></p> <p><i>Mediação como favorecedor para o registro escrito.</i></p> <p><i>Escrita espontânea como foco para o registro escrito.</i></p> <p><i>A concentração como condição para registros de letras convencionais ou</i></p>	<p><i>Avaliação da escrita: entre limites e possibilidades.</i></p>
--	--	---

<p><i>durante os registros, muitas vezes reconhece o valor sonoro das sílabas e as escreve. (1º e 2º semestre de 2017; e 1º semestre de 2018).</i></p> <p><i>Na escrita espontânea, as vezes quando concentrada atribui nos registros letras convencionais ou sílabas. Outras vezes escreve corretamente ou com letras ou sílabas trocadas. Há momentos em que completa palavra usando consoantes faltosas, percebendo que cada fonema corresponde a um grafema e reconhece o valor sonoro das sílabas. (2º semestre de 2018).</i></p> <p><i>ABACADA e leitura (1º e 2º semestres de 2018).</i></p> <p><u>Percebe a escrita como representação da ideia (1º e 2º semestres de 2014).</u></p> <p><u>Tem compreensão da função social da escrita e da leitura (1º e 2º semestres de 2015, 2016, 2017 e 2018).</u></p> <p><u>Possui dificuldades em falar algumas letras , como : P, B, L, X, S, realizando essas trocas na hora de escrever (1º e 2º semestres de 2014).</u></p> <p><u>Mas conforme a pronuncia e articulação das palavras, também ocorrem na escrita na omissão de algumas sílabas. Com mediação durante os registros, reconhece o valor sonoro das sílabas e escreve palavras e frases (1º e 2º semestres de 2015).</u></p> <p><u>Na escrita espontânea tem consciência fonológica e faz correspondência entre sons, letras ou sílabas nos registros (1º e 2º semestres de 2015).</u></p> <p><u>Realiza escrita de palavras com pouco auxílio, realiza a escrita correta apenas das sílabas separadas. Realiza a escrita sem auxílio apenas nas palavras conhecidas.</u> (2º semestre 2014).</p> <p><u>Reconhece o valor sonoro das sílabas escreve palavras e frases (1º e 2º semestres de 2016).</u></p> <p><u>Na escrita o mesmo produz frases e pequenos textos (1º e 2º semestres de 2017 e 2018).</u></p>	<p><i>sílabas na escrita espontânea.</i></p> <p><i>O método ABACADA e a escrita.</i></p> <p><u>Percepção e compreensão da escrita.</u></p> <p><u>Dificuldades na fala interferem na escrita.</u></p> <p><u>Mediação como apoio para reconhecimento do valor sonoro das sílabas e escrita de palavras e frases.</u></p> <p><u>Relação consciência fonológica e escrita espontânea.</u></p> <p><u>Os limites da escrita independente.</u></p> <p><u>Progressos no processo da escrita.</u></p>	
--	--	--

ANEXO A

DADOS SEED/PR⁴⁶



1. Quantitativo de Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial que ofertam escolarização a alunos com Deficiência Intelectual, Múltiplas Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento no Estado do Paraná.

A Escola Especializada é uma instituição de ensino legalmente constituída, cuja organização pedagógica está relacionada ao processo de ensino-aprendizagem que compreende todas as atividades teóricas e práticas desenvolvidas pelos profissionais que atuam nestas escolas.

No Estado do Paraná, **386 escolas** estão autorizadas a ofertar escolarização nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais e Educação de Jovens e Adultos - Fase I (1.º ao 5.º ano), elas estão amparadas pelo Parecer CEE/CEIF/CEMEP n.º 07/2014 e Parecer/Bicameral 128/2018.

O público-alvo dessas escolas são estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual, associada ou não a outras deficiências ou transtornos, com déficits significativos, tanto no funcionamento intelectual, como nas relações sociais e de saúde que demandam, do contexto escolar, práticas pedagógicas que possibilitem apoios contínuos¹ e/ou pervasivos².

A organização do trabalho pedagógico das Escolas especializadas se dá da seguinte forma:

Educação Infantil organizada em:

- Estimulação Essencial para crianças de zero a um ano e seis meses / um ano e sete meses a três anos e onze meses.
- Educação Pré-Escolar, para crianças de quatro e cinco anos.

¹ **Apoios contínuos:** De acordo com a Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento - AADID (2010) são apoios oferecidos de forma periódica e regular (diariamente ou semanalmente), permitindo estendê-los, sem limitação de tempo, em alguns ambientes de convivência da pessoa como, por exemplo, na escola.

² **Apoios pervasivos:** De acordo com a Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento - AADID (2010) são apoios caracterizados como constantes, estáveis e de alta intensidade. Este serão disponibilizados em todos os ambientes de convivência da pessoa, geralmente durante toda vida, podendo envolver o trabalho de uma equipe multidisciplinar.

Inserido ao protocolo 16.094.112-0 por: Marizete Bueno em: 27/11/2019 09:12. Nos termos do art. 18 do Decreto Estadual 5389/2016. Assinado por: Marizete Bueno em 27/11/2019 09:12. Para mais informações acesse: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarAssinatura.do> e informe o código: 3e81fd9bf2799776091f0dbd5f63ad6b

⁴⁶ Optou-se por manter sigilo quanto à instituição pesquisada por isso o nome da escola foi apagado neste documento denominado Anexo A que correspondente à página 178 desta tese.



O **Ensino Fundamental** é organizado ao longo de 10 (dez) anos, em dois ciclos, sendo o primeiro ciclo composto de quatro etapas e o segundo ciclo de seis etapas, que correspondem respectivamente ao 1.º e 2.º anos do Ensino Fundamental do Ensino Comum.

Ao completar 15 (quinze) anos, concluídos ou não os dois ciclos (1.º e 2.º anos) do Ensino Fundamental, o estudante dará continuidade ao processo de escolarização na Educação de Jovens e Adultos – Fase I.

A oferta da **Educação de Jovens e Adultos – Fase I** corresponde do 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental (ciclo único, ou seja, sem seriação).

Para aqueles estudantes que estão em processo de alfabetização e apresentarem bom desenvolvimento acadêmico, cognitivo, psicomotor e socioafetivo, para a conclusão da Educação de Jovens e Adultos – Fase I, a qualquer tempo poderão ser encaminhados para uma Escola Comum/Regular, para dar continuidade a sua escolarização; escola esta que o certificará após conclusão deste nível de ensino.

Os estudantes que frequentam a EJA – Fase I, que apresentarem condições acadêmicas suficientes para serem transferidos para a EJA – Fase II (6.º ao 9.º) no Ensino Comum/Regular, são certificados pela Escola Especializada.

Na Escola Especializada, a avaliação da aprendizagem consiste em uma coleta de dados qualitativos das atividades desenvolvidas pelos estudantes, em diferentes situações e espaços de aprendizagem. Dessa forma, é **processual, contínua, diagnóstica e descritiva**, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento educacional do estudante, considerando suas características individuais, ritmos, potencialidades e dificuldades.

A avaliação permeia o trabalho pedagógico diário do professor, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, não acontece somente ao final de um bimestre ou semestre por meio de provas ou testes, o estudante é continuamente avaliado.



QUANTITATIVO DE MATRÍCULAS NAS INSTITUIÇÕES PARCEIRAS DA SEED		
Escolas Especializadas – Deficiência Intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento	377	43.747

FONTE: SEED/DTI/DGDE/CIE - DISSEMINAÇÃO DE DADOS/2019

2. Quantitativo de matrículas em cada etapa:

- **Educação Infantil: estimulação essencial e pré-escolar:**

Na Educação Infantil, Etapa da Estimulação Essencial, a matrícula é preferencialmente por cronograma. Já para os estudantes do Apoio Educacional Infantil Especializado (0 a 3 anos) e Educação Infantil Multianos (4 e 5 anos) o atendimento pedagógico é realizado no coletivo (por turmas), estas etapas referem-se à escolarização.

QUANTITATIVO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL			
Apoio Educacional Infantil Especializado	Educação Infantil 0 a 3 anos	Educação Infantil Multianos 4 e 5 anos	Total
1.651	1426	1.182	4.259

FONTE: SEED/DTI/DGDE/CIE - DISSEMINAÇÃO DE DADOS/2019.

- **Ensino Fundamental**

O Ensino Fundamental está organizado em dois ciclos contínuos, sendo composto por quatro etapas no 1.º ciclo e 6 etapas no 2º ciclo; portanto, ofertando a escolarização ao longo de 10 anos.

QUANTITATIVO DE MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Total de matrículas no 1.º ciclo e 2.º ciclo	12.571

FONTE: SEED/DTI/DGDE/CIE - DISSEMINAÇÃO DE DADOS/2019.

- **Ensino Fundamental 1.º CICLO.**

QUANTITATIVO DE MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL – 1.º CICLO POR ETAPA				
1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	4ª Etapa	Total de Matrículas – 5.446
1.479	1.377	1.367	1223	

FONTE: SEED/DTI/DGDE/CIE - DISSEMINAÇÃO DE DADOS/2019.



- **Ensino Fundamental 2.º CICLO.**

QUANTITATIVO DE MATRICULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL – 2º CICLO POR ETAPAS						
1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	4ª Etapa	5ª Etapa	6ª Etapa	Total de Matrículas
1.511	1.604	1.648	2.271	67	24	7.125

FONTE: SEED/DTI/DGDE/CIE - DISSEMINAÇÃO DE DADOS/2019.

- **Educação de Jovens e Adultos**

Ao completar 15 (quinze) anos, concluído ou não o Ensino Fundamental, o estudante dará continuidade ao processo de escolarização na Educação de Jovens e Adultos – Fase I. A oferta da Educação de Jovens e Adultos – Fase I corresponde do 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental (ciclo único), dando continuidade à escolarização.

QUANTITATIVO DE MATRICULAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – FASE I	
Total de matrículas	26.917

FONTE: SEED/DTI/DGDE/CIE - DISSEMINAÇÃO DE DADOS/2019.

3. **Quantitativo de matrículas por área: deficiência intelectual, deficiência múltipla e transtornos globais do desenvolvimento por etapa de ensino: Educação Infantil; Ensino Fundamental e EJA.**

QUANTITATIVO MATRICULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - POR DEFICIÊNCIA E ETAPA			
ETAPA	Apoio Educacional Infantil Especializado	Educação Infantil 0 a 3 anos	Educação Infantil Multianos 4 e 5 anos
Deficiência Intelectual (D.I.)	1011	1105	831
Múltiplas Deficiências (D.I. + Def. Associada)	97	153	158
Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD + D.I.)	543	168	193
TOTAL	1651	1426	1182
			4259

FONTE: SEED/DTI/DGDE/CIE - DISSEMINAÇÃO DE DADOS/2019.



QUANTITATIVO MATRICULA NO ENSINO FUNDAMENTAL POR DEFICIÊNCIA	
Deficiência Intelectual (D.I.)	9880
Múltiplas Deficiências (D.I. + Def. Associada)	1570
Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD + D.I.)	1121
TOTAL	12.571

FONTE: SEED/DTI/DGDE/CIE - DISSEMINAÇÃO DE DADOS/2019.

	QUANTITATIVO DE MATRICULA POR ETAPA E TIPO DE DEFICIÊNCIA - ENS. FUNDAMENTAL - 1.º E 2.º CICLOS									
	1.º CICLO				2.º CICLO					
	1ª ETAPA	2ª ETAPA	3ª ETAPA	4ª ETAPA	1ª ETAPA	2ª ETAPA	3ª ETAPA	4ª ETAPA	5ª ETAPA	6ª ETAPA
Deficiência Intelectual (D.I.)	1128	1053	1044	961	1187	1280	1303	1845	61	18
Múltiplas Deficiências (D.I. + Def. Associada)	165	175	191	171	194	186	207	279	0	2
Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD + D.I.)	186	149	132	91	130	138	138	147	6	4
TOTAL	1479	1377	1367	1223	1511	1604	1648	2271	67	24

FONTE: SEED/DTI/DGDE/CIE - DISSEMINAÇÃO DE DADOS/2019.

QUANTITATIVO MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - FASE I - POR DEFICIÊNCIA	
Deficiência Intelectual (D.I.)	21.291
Múltiplas Deficiências (D.I. + Def. Associada)	5.250
Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD + D.I.)	376
TOTAL	26.917

FONTE: SEED/DTI/DGDE/CIE - DISSEMINAÇÃO DE DADOS/2019.

4. Identificação das Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial que oferecem escolarização a alunos com Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla e Transtornos Globais do Desenvolvimento por: desenvolvimento, dependência administrativa; mantenedora; convênio ou não com a Secretaria do Estado da Educação -SEED PR., regulamentada junto à SEED ou não.



QUANTITATIVO ESCOLAS/DEPENDÊNCIA QUALITATIVA	
COM PARCEIRIAS	377
ESTADUAL	02
PARTICULAR	02
MUNICIPAL	05
TOTAL PARECER 07/14	386

5. Acerca do processo de escolarização, como o mesmo está se efetivando no Ensino Fundamental (1.º e 2.º ciclos).

O Ensino Fundamental na Escola Especializada oferta escolarização ao longo de 10 (dez) anos, organizado em dois ciclos, sendo o primeiro ciclo composto de quatro etapas e o segundo ciclo de seis etapas, que correspondem respectivamente ao 1.º e 2.º anos do Ensino Fundamental da Escola Regular.

O estudante ingressa no Ensino Fundamental com seis anos, na 1ª etapa do 1.º ciclo, e avança progressivamente, na sequência das etapas. Quando o estudante concluir a 6ª etapa do 2.º Ciclo, a escola deverá realizar uma avaliação qualitativa para analisar se o mesmo apresenta condições acadêmicas, cognitivas, psicomotoras e maturidade socioafetiva para sua transferência para o Ensino Regular ou continuidade da matrícula na Escola Especializada.

Nesta organização, a promoção dos estudantes para o ano letivo subsequente é automática e permite ao professor dar continuidade ao processo de aprendizagem, de acordo com o nível de conhecimento acadêmico e habilidades adaptativas. Observe-se que concluir o 2.º ano não dá direito ao estudante de um certificado, mas de um histórico escolar, pois o mesmo não concluiu nenhuma etapa do Ensino Fundamental, mas apenas parte dela.

A Proposta Pedagógica Curricular é centrada na alfabetização, de acordo com os conteúdos propostos na Base Nacional Comum Curricular, na estimulação das áreas do desenvolvimento (cognitiva, psicomotora e socioafetiva). No processo de alfabetização, entende-se que cada estudante possui seu ritmo de aprendizagem, especificidades decorrentes da condição da deficiência, e necessita de atividades



pedagógicas que correspondam ao seu nível cognitivo e de experiências; logo, o professor elabora um planejamento para cada estudante.

O estudante da Escola de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, pode ser encaminhado à rede comum de ensino, sempre que, durante o processo de aprendizagem, apresentar condições acadêmicas, cognitivas, psicomotoras e socioafetiva. Neste caso, a matrícula na classe comum é formalizada de acordo com a documentação exigida na legislação vigente.

6. Acerca da certificação escolar, como a mesma vem se efetivando? Dados correspondentes ao quantitativo de alunos certificados desde a implantação da proposta, mediante Parecer CEE/CEB n.º 108/10 e Resolução n.º 3600/2011 – GS/SEED (integrantes e concluintes).

Os estudantes que estão em processo de alfabetização e apresentarem condições acadêmicas e maturidade socioafetiva, a qualquer tempo, poderão ser encaminhados para uma Escola Regular, para dar continuidade à sua escolarização, com o direito de receber Atendimento Educacional Especializado, de acordo com a legislação vigente.

Salientamos que as Escolas na Modalidade Educação Especiais não certificam, no decorrer do processo de escolarização no Ensino Fundamental, por motivo de sua organização ofertar dois ciclos, o equivalente às séries iniciais do ensino comum/regular (1.º ano e 2.º ano), salvo em casos específicos, em que o estudante da EJA - Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos – Fase I na modalidade Educação Especial, apresenta condições acadêmicas e maturidade socioafetiva, e já frequentou, no mínimo, 1200 horas, poderá receber certificado de conclusão do Ensino Fundamental - Fase I.

Portanto na Modalidade Educação Especial é assegurado uma temporalidade não padronizada, ou seja, de acordo com o ritmo, tempo e necessidades educacionais peculiares de cada estudante.

Para maiores esclarecimentos, sugerimos a consulta aos cadernos orientadores publicados no Portal: www.diaadia.pr.gov.br, e, acerca das informações solicitadas



referentes à Escola de Educação Básica [redacted] – Modalidade Educação Especial, sugerimos que sejam levantadas junto à escola.

Colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento que se faça necessário.

ANEXO B

PLANO DE TRABALHO DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA

PLANO DE TRABALHO DOCENTE - ENSINO FUNDAMENTAL
1ª e 2º CICLO – ANUAL

DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA

OBJETIVO GERAL: Estimular a capacidade de linguagem que o educando tem para expressa-se, interagir com o outro e compreender o mundo.

CONTEUDO DA BASE COMUM	PROPOSTA CURRICULAR DIMENSAO DA ESPECIAL	NA ED.	OBJETIVOS ESPECIFICOS EXPECTATIVAS	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS
<p>ORALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sequência e exposição de ideias; - Ampliação do vocabulário; - Função da linguagem. - Clareza na exposição de ideias; - Narração de fatos; - Descrição de situações; 	<ul style="list-style-type: none"> * Relata fatos com coerência; * Expressa sentimentos através da fala; * Rotina diária; * Reconhece o nome; * Uso adequado das saudações: <ul style="list-style-type: none"> -Bom dia, -Olá, -Com licença, -Obrigada... * Realiza sequência das figuras e ideias; -Transmite de recados; -Usa comunicação não verbal, apoiada por gestos, sinais gravuras ou símbolos. * Entende o que foi solicitado ; -Reconhece da pessoas pelo nome; - Expressa de vontade, necessidades e sentimentos; - Interage com os colegas por meio do diálogo, com a mediação do professor; -Conversa com os colegas com coerência; 	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar verbalmente em diferentes situações de uso de linguagem oral, desenvolvendo recursos da comunicação; * Expõe ideias; * Identificar a sequência da rotina diária; * Realizar a pronúncia das palavras; * Reconhecer o seu nome; * Identificar as principais funções da linguagem; * Ampliar o vocabulário oral, gestual ou alternativo. - Desenvolver a memória e a atenção; * Introduzir diferentes gêneros literários; - Dar função social as histórias e personagens; * Reconhecer e percebe o que está falando e para quem; * Perceber a ordenação da disposição gráfica; * Trabalhar a relação de interlocação; * Apresentar os diferentes tipos de comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> -Representação através do desenho; - Relatar as férias; - Descrições ou relatos espontâneos e informações sobre objetos, fatos e acontecimento da sua vivência; * Confeção de cartaz com a rotina diária; *Promoção de conversas sobre cliques, livros, programas de tv... * Proporcionando atividades para os alunos identificarem o nome através do crachá ou escrito no quadro; - Uso de figuras do kits PECs; * Exercícios e práticas diárias com as principais funções da linguagem como: bom dia, olá, como vai, com licença, com dramatização, cartazes. * Atividades com o alfabeto móvel; * Organização de figuras e idéias na sequência dos fatos; * Atividades variadas com a leitura das boquinhas. * Ouvir histórias lidas pela professora; * Leitura diária do alfabeto e família silábica; * Bateria de palavras; * Uso do método das boquinhas com leitura gestual; * Interpretação das figuras na comunicação alternativa; * Proporcionando aos alunos manuseio de diferentes gêneros literários como: gibis, jornais... * Leitura de mundo: rótulos, placas, panfletos, embalagens\interpretando todos os dados que contem; * Promoção da leitura de convites, bilhetes e avisos enviados aos pais; * Atividades de leitura do nome e do nome dos colegas; * Confeção das letras do alfabeto com massa de modelar, argila, jornal... * Confeção de mural do alfabeto ilustrado. 	

<p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Função cognitiva e social; - Formas variadas de representações: mímica, dramatização, desenho, pintura; - Linguagem verbal e não-verbal; - Linguagem adequada ao gênero; - Leitura e interpretação de diferentes expressões faciais e gestuais; - Significado das palavras; 	<p>-Leitura incidental;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento de rótulos; - Troca de ideias na comunicação não verbal, apoiada por gestos, sinais, gravuras ou símbolos; - Compreensão da expressão do outro; - Uso da comunicação alternativa; 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar leitura incidental; - Reconhecer os símbolos alfabéticos relacionando com o nome; - Identificar diferentes símbolos, figuras, desenhos; - Tentar dramatizar histórias ou fatos cotidianos; - Interpretar imagens, símbolos pictográficos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Representação gráfica em folhas sulfite, - Estimulo para produção de desenhos; - Incentivo para o registro no caderno; - Manuseio de livros de histórias, para pratica espontânea da leitura; - Visita a biblioteca da escola para escolha de um livro; - Distribuição de figuras para que os alunos montem uma história e com a ajuda da professora realize o registro; * Atividade com recorte, pintura e colagem de rótulos, panfletos... * Atividade com microfone que estimule desinibição em publico, ex: manifestações culturais. * Organização de um espeço para ouvir história contadas pela professora com entonação, ritmo e fluência;
<ul style="list-style-type: none"> - Com o auxilio da professora realizar a leitura diária do alfabeto, dos números; - Manuseio do alfabeto móvel; - Uso de pranchas alternativas para realizar leitura das figuras; - Manuseio de revistas para identificação das letras; - Uso de figuras, pinturas, colagens para estimular a comunicação; - Quebra-cabeça; - Bingo com rótulos; - Uso de fantoches para reprodução de um a história contada; - Montagem de um baú da leitura; - Leitura de rótulos, panfletos; - Identificar a sequencia correta de figuras e depois realizar a leitura; - Apresentação de músicas que os alunos gostem e com o auxilio do professor realizar a leitura; - Organização de uma feira de livros para estimular a leitura de outros alunos; - Produção oral e coletivo de histórias; - Leitura do calendário, números, dia da semana com apoio da professora; 			