UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA – PPEB
MESTRADO ACADÊMICO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

JESSICA FERREIRA NUNES

O CURRÍCULO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA NO CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EMEIF ROTARY: PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE O CONTEÚDO ESCOLAR

Belém
2018

JESSICA FERREIRA NUNES

O CURRÍCULO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA NO CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EMEIF ROTARY: PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE O CONTEÚDO ESCOLAR

Texto de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará, linha de pesquisa Currículo da Escola Básica, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Profª Drª Amélia Maria Araújo Mesquita.

Belém
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

N972c Nunes, Jessiça Ferreira
O CURRÍCULO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA NO CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EMEIF ROTARY : PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE O CONTEÚDO ESCOLAR / Jessica Ferreira Nunes. — 2018
211 f. : il. color

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
Orientação: Profa. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita

1. Currículo. 2. Conteúdos escolares. 3. Inclusão escolar. 4. TEA. I. Mesquita, Amélia Maria Araújo , *orient.* II. Título

CDD 370

JESSICA FERREIRA NUNES

O CURRÍCULO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA NO CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EMEIF ROTARY: PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE O CONTEÚDO ESCOLAR

Texto de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará, linha de pesquisa Currículo da Escola Básica, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Profª Drª Amélia Maria Araújo Mesquita.

Data da defesa: 20/08/2018

Banca de avaliação:

_____

Profª. Drª Amélia Maria de Aráujo Mesquita (UFPA/PPEB)
Orientadora

_____

Profº. Drº. Genylton Odilon Rego da Rocha (UFPA/PPEB)
Membro avaliador

_____

Profª Drª Fabiany de Cássia Tavares Silva (UFMS/ PPGEdu)
Membro avaliador (externo)

Dedico esse trabalho ao meu filho, Vinícius Nunes. Que chegou a minha vida durante o percurso desta pesquisa e se fez minha força e incentivo de luta emocional, física e intelectual.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por sempre olhar por mim, minha família e amigos. A Ele, agradeço por todas as bênçãos que recebi ao longo deste curso.

Ao meu filho, que me deu novos motivos para ser cada dia uma pessoa melhor e mais dedicada e me ensinou o verdadeiro amor e valor da vida.

A minha irmã Midian, que em todos os momentos que precisei me ausentar de casa ficou com meu filho, lhe dando amor, carinho e cuidado, tranquilizando meu coração em saber que mesmo ausente por conta da escrita do texto ele estava bem.

A minha mãe que em todos os momentos esteve do meu lado, me apoiando e dando o suporte que precisava.

Ao meu pai sempre solícito e presente para atender a todos os meus pedidos, e a tudo que se fez necessário.

Aos meus amigos Rafael Rodrigues e Danielle Garcia que em todos os momentos estavam me apoiando, incentivando e me auxiliando.

À minha querida orientadora Amélia Mesquita, que em todo o percurso do meu curso de mestrado foi excepcional como orientadora e como pessoa. Agradeço por ser uma referência tanto intelectual como de ser humano. Sempre ouvi falar da pressão que há na pós-graduação, o que gera um grande adoecimento, até mesmo depressão entre os alunos, contudo, mesmo tendo um filho durante o percurso do mestrado o processo não foi doloroso, a professora Amélia sempre foi compreensiva e humana. Sou extremamente grata, pois se devo agradecer a alguém por concluir este curso, agradeço a ela.

Agradeço também ao professor Genylton Odilon e a professora Fabiany Silva pelas considerações em minha qualificação, pois elas deram norte e suporte para qualificar ainda mais o meu trabalho.

Ao programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da escola básica, bem como a Universidade Federal do Pará, que me proporcionaram a oportunidade de cursar o mestrado.

Precisamos reconhecer, com humildade, que há muitos dilemas para os quais as respostas do passado já não servem e as do presente ainda não existem. Para mim, ser professor no século XXI é reinventar um sentido para a escola, tanto do ponto de vista ético quanto cultural (NÓVOA, 1992, p. 18).

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CID - Classificação Internacional de Doença

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CRIE - Centro de Referência em Inclusão Educacional

DI - Deficiência Intelectual

DSM - Diagnóstico de Distúrbios Mentais

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMEIF - Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

INCLUDERE - Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NATEE - Núcleo de Atendimento Educacional Especializado aos Transtornos globais do Desenvolvimento

OMS - Organização Mundial de Saúde

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNAIC - Plano Nacional de Alfabetização na idade cera

SEMEC - Secretaria Municipal de Educação de Belém

SRM - Sala de Recurso Multifuncional

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento

UFPA - Universidade Federal do Pará

UNESCO - Organização das Nações Unidas

LISTA DE QUADROS

QUADRO I - POLÍTICAS SOBRE INCLUSÃO 11

QUADRO II - PESQUISAS SOBRE CURRÍCULO E ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA 15

QUADRO III - AS ETAPAS DE PESQUISA 25

QUADRO IV -ESTRUTURA DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA 31

QUADRO V - CATEGORIA DE LEITURA: ESCOLA E ESCOLARIZAÇÃO 32

QUADRO VI - CATEGORIA DE LEITURA: CURRÍCULO 33

QUADRO VII - CATEGORIA DE LEITURA: CONHECIMENTO E CONTEÚDO ESCOLAR 34

QUADRO VIII - CATEGORIA DE LEITURA: INCLUSÃO E MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA 35

QUADRO IX - CATEGORIA DE LEITURA: PRÁTICAS EDUCATIVAS COM ALUNOS COM TEA 35

QUADRO X - RELAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA POR NÍVEL DE ENSINO DA EMEIF ROTARY 39

QUADRO XI - ESTRUTURA DA PESQUISA 41

QUADRO XII - ATIVIDADES DE MAIOR RECORRÊNCIA: PROFESSORA I 42

QUADRO XIII - ATIVIDADES DE MAIOR RECORRÊNCIA: PROFESSORA II 45

QUADRO XIV - RELAÇÃO ENTRE AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELAS PROFESSORAS 46

QUADRO XVI - CONTEÚDOS PARA O CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL 126

QUADRO XVII - RELAÇÃO DE CONTEÚDOS, OBJETIVOS, ADEQUAÇÕES CURRICULARES, AVANÇOS E DIFICULDADES NAS TURMAS DO CICLO I DA EMEIF ROTARY. 147

QUADRO XXI - CONTEÚDOS AO LONGO DO CICLO I 148

QUADRO XVIII - OBJETIVO DE APRENDIZAGEM DO ENSINO DE MATEMÁTICA 154

QUADRO XIX - NECESSIDADES E PROPOSIÇÕES PPP EMEIF ROTARY 163

QUADRO XX - ATIVIDADES DE COORDENAÇÃO MOTORA FINA 165

QUADRO XXI - ATIVIDADES E CONTEÚDOS DESENVOLVIDOS PELA PROFESSORA “P1” ALUNA “A” 174

QUADRO XXII – ATIVIDADES E CONTEÚDOS DESENVOLVIDOS PELA PROFESSORA “P1” ALUNO “B” 176

QUADRO XXIII - ATIVIDADES E CONTEÚDOS DESENVOLVIDOS PELA PROFESSORA “P2” ALUNO “C” 178

QUADRO XXIV - ATIVIDADES E CONTEÚDOS DESENVOLVIDOS PELA PROFESSORA “P3” ALUNO “D” 180

QUADRO XXV – LÓGICA DE PROGRESSÃO DOS CONHECIMENTOS 185

LISTA DE FIGURAS

FIGURA I - DESEMPENHO ESCOLAR DO ALUNO COM AUTISMO 100

FIRUGA II - ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM AUTISMO 102

FIGURA III - ATIVIDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS 121

FIGURA IV - ATIVIDADE INTERDISCIPLINAR 122

FIGURA V - ATIVIDADE IDENTIFICANDO AS LETRAS 132

FIGURA VI - ATIVIDADE BINGO DAS LETRAS 133

FIGURA VII - ATIVIDADE TEXTUAL 134

FIGURA VIII - PRODUÇÃO TEXTUAL 134

FIGURA IX - ATIVIDADE RELACIONANDO OS NUMERAIS 137

FIGURA X - ATIVIDADE DE MATEMÁTICA 137

FIGURA XI- SUGESTÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA 138

FIGURA XI - RELAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE 145

FIGURA XII - OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM PARA O CICLO I: ORALIDADE 151

FIGURA XIII - OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM PARA O CICLO I: LEITURA 152

FIGURA XIV - OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM PARA O CICLO I: ESCRITA 154

RESUMO

O paradigma da inclusão lançou sobre a escola a responsabilidade de escolarizar alunos com deficiência, bem como repensar seus currículos e práticas educativas de modo que venha a dar conta da diversidade que constitui esta instituição educativa. Nesse contexto, a discussão sobre currículo e processos de escolarização de alunos com deficiência ganha destaque. Deste modo, definimos como objeto de pesquisa "Os conteúdos escolares selecionados para constituírem o currículo de escolarização dos alunos com TEA no Ciclo I do ensino fundamental da EMEIF Rotary". Para tal, definimos o seguinte problema de investigação: Os tipos de conteúdos destinados aos alunos com TEA corroboram efetivamente com o processo de escolarização durante o ciclo I do ensino fundamental na escola Rotary? Tal problema se desdobra em questões-norteadoras: Que conteúdos constituem o corpus curricular destinado aos alunos com TEA no Ciclo I do ensino fundamental da EMEIF Rotary? Que função pedagógica esses conteúdos apresentam? Tais conteúdos favorecem efetivamente o desencadeamento de um processo de escolarização destes alunos? Assim, esta pesquisa tem como objetivo central analisar os conteúdos escolares selecionados para constituírem o currículo de escolarização dos alunos com TEA no Ciclo I do ensino fundamental da EMEIF Rotary. Desenvolvemos a pesquisa numa abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Como técnica de coleta de dados lançamos mão da análise documental e a entrevista semiestruturada aplicada a três professoras do Ciclo. Como resultado desta investigação identificamos que os alunos com TEA matriculados no ciclo I do ensino fundamental da escola Rotary estão tendo acesso aos conteúdos de escolarização, contudo, com foco específico na alfabetização linguística e matemática, aspecto comum a todos os alunos do ciclo. Além desses conteúdos, aos alunos com TEA é fortemente trabalhado conteúdos referentes ao controle do comportamento, aspecto este, considerado pelas professoras, fundamental para o desencadeamento da escolarização.

Palavras Chave: Currículo. Conteúdos escolares. Inclusão escolar. TEA

ABSTRACT

The inclusion paradigm has placed on school the responsibility of schooling students with disabilities, as well as rethinking the curriculum and educational practices in order to account for the diversity that constitutes this educational institution. In this context, the discussion about curriculum and processes of schooling of students with disabilities is highlighted. In this way, we defined as research object "The school contents selected to constitute the curriculum of schooling of the students with TEA in Cycle I of the basic education of EMEIF Rotary". To that end, we define the following research problem: Do the types of content intended for students with ASD effectively support the schooling process during cycle I of elementary school at Rotary? Such a problem unfolds in guiding questions: What contents constitute the curricular corpus destined to the students with TEA in Cycle I of the fundamental education of EMEIF Rotary? What pedagogical function do these contents present? Do such contents effectively promote the initiation of a schooling process for these students? Thus, this research has as main objective to analyze the selected school contents to constitute the curriculum of schooling of the students with TEA in Cycle I of the basic education of EMEIF Rotary. We developed the research in a qualitative approach, of the case study type. As a data collection technique we used the documentary analysis and the semi-structured interview applied to three teachers of the Cycle. As a result of this research, we identified that students with AST enrolled in cycle I of the Rotary elementary school are having access to schooling content, however, with a specific focus on language and mathematics literacy, an aspect common to all students in the cycle. In addition to these contents, students with TEA are heavily involved in content related to behavior control, an aspect considered by teachers, which is fundamental for the activation of schooling.

Keyword: Curriculum. School contents. School inclusion. TEA

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO **9**

1.1 Objeto de Pesquisa: notas introdutórias 9

1.2 Problematizações no campo investigado 16

2 PERCURSO METODOLÓGICO **24**

2.1 Apontamentos sobre as escolhas metodológicas 24

2.2 Etapas da pesquisa 31

2.2.1 *Revisão bibliográfica* 31

2.2.2 *Pesquisa exploratória: delimitações do objeto de estudo, lócus de pesquisa e sujeitos investigados* 36

2.2.3 *Pesquisa de campo* 42

a) identificação dos sujeitos da pesquisa 42

b) dados coletados: os cadernos dos alunos com TEA 43

c) pontos em comum entre as atividades dos alunos com TEA 46

3. CURRÍCULO, CONHECIMENTO E CONTEÚDO ESCOLAR **48**

3.1. Currículo Escolar: concepções teóricas 48

3.2. Conhecimento Escolar: o conhecimento poderoso e a função da escola 56

3.3. Conteúdo escolar e seus aspectos de sistematização no currículo 72

4 ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA **82**

4.1. Escola regular e a escolarização dos alunos com deficiência 82

4.2. Mediações pedagógicas e a escolarização de alunos com TEA 89

5 O CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL EM BELÉM **105**

5. 1. Orientações nacionais de organização curricular para o ciclo i do ensino fundamental: objetivos e forma de organização 105

5.2. Conteúdos de escolarização do ciclo I: orientações municipais 128

6 OS CONTEÚDOS DE ESCOLARIZAÇÃO PARA ALUNOS COM TEA **140**

6.1. Apresentação da escola: da estrutura física à proposta pedagógica 140

6.2. A lógica dos conteúdos de ensino para alunos com TEA na EMEIF Rotary: entre atividades e conteúdos 143

6.3. Ausência de conteúdos para além da alfabetização 187

6.4. Modelando comportamento – conteúdos procedimentais ou atitudinais? 191

7 CONCLUSÃO **198**

REFERÊNCIAS **203**

1 INTRODUÇÃO

Esta seção tem por objetivo apresentar a delimitação do tema e o objeto de pesquisa a que me dedico investigar, bem como o percurso de pesquisa exploratória que me levou ao *lócus* que desenvolvi a pesquisa de campo e a apresentação das demais seções deste trabalho.

1.1 Objeto de Pesquisa: notas introdutórias

A discussão sobre a escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um tema que se revelou recorrente na contemporaneidade, uma vez que a inclusão desses alunos vem ocorrendo a partir de importantes documentos internacionais e de políticas púbicas nacionais que reforçam o direito da inclusão de todos na escola. Dentre esses documentos impulsionadores da inclusão escolar em nosso país, podemos citar a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que podem ser consideradas molas propulsoras para as políticas inclusivas que foram criadas para acompanhar este debate mundial de acesso à educação.

A decisão da construção de um sistema educacional inclusivo já foi tomada em nosso país, a inclusão escolar se tornou o paradigma educacional amparado pelas legislações em vigor. Esta perspectiva trouxe inúmeros desafios à realidade escolar brasileira especialmente em sua esfera pública, que convive com o desafio histórico de contribuir para a consolidação de uma sociedade e escolas cada vez menos excludentes.

A Constituição Federal de 1988 alavancou no Brasil o movimento de inclusão escolar, universalizou o ensino e definiu o dever do estado em garantir aos alunos com deficiência um atendimento educacional especializado na rede regular de ensino, promovendo assim que estes pudessem cada vez mais fazer parte da comunidade escolar. No inciso I do artigo 206 foi estabelecido como princípio de ensino “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como também conferiu ao Estado o dever de ofertar o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

No ano de 1996 houve a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), atualmente em vigor, esta possui um capítulo específico para a educação especial. No artigo 59 inciso I é assegurado aos alunos com deficiência que o sistema de ensino garanta “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades”. A LDB define, também, no artigo 37, que as

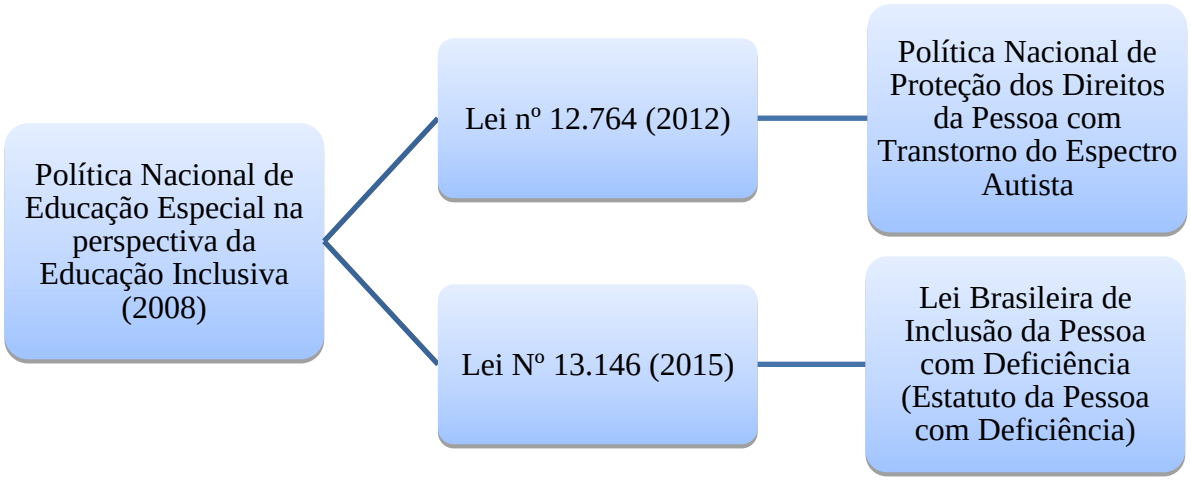
oportunidades educacionais devam ser apropriadas, considerando as características dos alunos, os seus interesses e condições de vida.

Em 2001 a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 2/2001 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Entre os principais pontos, o artigo 2º, determina que:

> Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

No ano de 2008 foi publicado pelo Ministério da Educação a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), documento que apresenta o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil, um diagnóstico da educação especial no país, objetivos e diretrizes que embasam políticas públicas promotoras de uma educação inclusiva, como apresento no quadro abaixo:

QUADRO I – POLÍTICAS SOBRE INCLUSÃO



FONTE: ELABORADO PELA AUTORA, 2017.

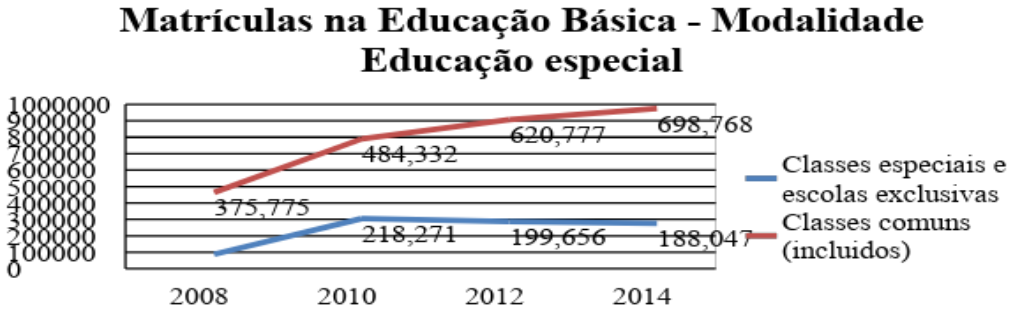
A inclusão do aluno com TEA no sistema regular é uma realidade amparada por lei, com políticas específicas para a inclusão destes alunos como a Lei nº 12.764, de dezembro de

2012 que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, nesta lei o TEA é definido como uma deficiência e para auxiliar as escolas na implementação desta lei foi promulgado a Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE com o intuito de orientar os sistemas educacionais.

Em julho de 2015 foi sancionada a Lei Nº 13.146 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). No capítulo IV, artigo 28° é previsto que sejam aprimorados os sistemas educacionais, visando a garantia de condições de acesso e permanência, eliminando barreiras e promovendo a inclusão plena dos alunos com deficiência. Também é posto como dever do poder público a garantia do atendimento educacional especializado, bem como garantir o acesso pleno ao currículo em condições de igualdade (BRASIL, 2015).

Podemos identificar que as mudanças em relação à inclusão perpassam o contexto político e adentram as escolas. Uma forma de observar os impactos das políticas públicas sobre inclusão na educação é através do crescimento quantitativo de matrículas de alunos com deficiência no sistema de ensino regular. Este crescimento é exponencial, a cada ano a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas brasileiras no ensino básico vem crescendo, como nos mostra os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2015). No ano de 2008 foram matriculados em classes regulares 375.775 alunos com deficiência, em 2014 o número de matrículas foi de 698.768, o que equivale a um crescimento de 86% de alunos incluídos no ensino regular nestes últimos seis anos, conforme apresenta o gráfico I abaixo:

GRÁFICO – I

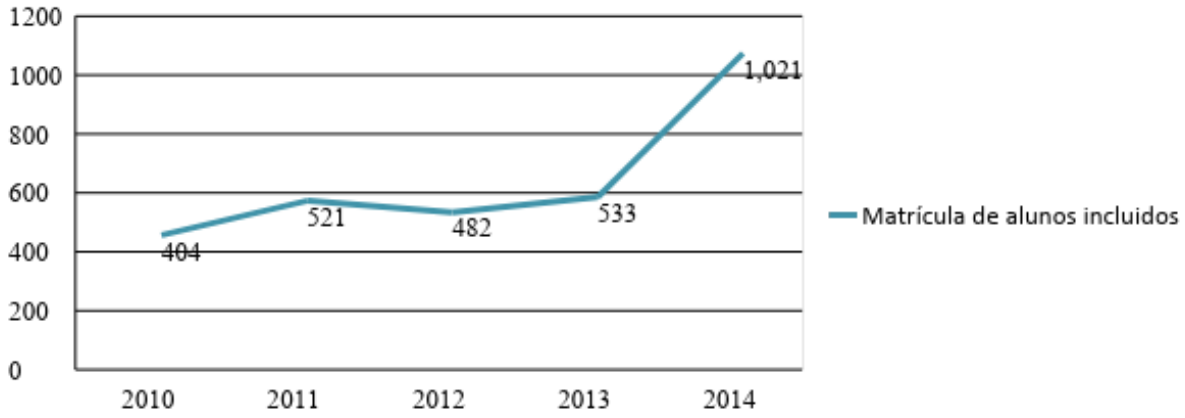


FONTE: INEP, 2016 (adaptado pela autora).

O crescimento nas matrículas no ensino regular pode ser observado pelo Brasil inteiro, e em nosso município não é diferente. A Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), mantém na capital e nas ilhas insulares, aproximadamente, 72 mil alunos. Dentre

esta estimativa, observamos a ocorrência de matrículas de alunos e alunas com deficiência aumentar progressivamente. Segundo o INEP (2015) de 2010 a 2014 o crescimento no número de alunos matriculados na educação regular da rede municipal chegou a 153%. Em 2010 foram matriculados 404 alunos com deficiência, em 2013 este número subiu para 533 e em 2014 o crescimento foi de quase o dobro, chegando a 1.021 alunos incluídos na sala de aula regular, de 2013 a 2014 a evolução destas matrículas foi de 91%, conforme mostra o gráfico II abaixo:

Gráfico - II
Evolução da matrícula de alunos incluidos na rede Municipal de Educação de Belém



Fonte: INEP, 2016 (adaptado pela autora).

Cada ano mais alunos com deficiência adentram as escolas públicas brasileiras. Frente a este contexto se faz necessário que a escola se (re)configure para que assim possa atender estes alunos garantindo um acesso à educação de qualidade.

Ao observar as políticas de inclusão no Brasil, pode-se perceber que a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva[1] em 2008, houve não somente um impacto na promulgação das leis e no crescimento no número de matrículas, como também houve uma intensificação de pesquisas em diversas áreas do conhecimento sobre a escolarização de alunos com deficiência, entre elas, pesquisas relacionadas a alunos com TEA (ALVES, 2014). Neste documento estes alunos foram incluídos na categoria dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e, portanto, grupo constituinte por direito a frequentar os sistemas regulares de ensino.

[1] Segundo Alves (2014) o número de matrículas de alunos com TEA na escola regular a partir desta Política obteve um grande crescimento, mesmo este direito sendo garantido desde a constituição de 1988.

Ao falar sobre as políticas inclusivas e o crescimento do grupo de alunos com deficiência incluídos na escola regular na educação básica, é valido demarcar a concepção de inclusão que desenvolvo esta pesquisa. Parto da perspectiva de que a inclusão escolar é um princípio fundamental da educação, um direito de todo cidadão brasileiro, é a garantia do direito de acesso a educação à todos os indivíduos. É de suma importância que a inclusão seja encarada pela escola como um principio norteador das práticas educativas, que garanta acesso ao currículo, aos diversos conhecimentos e a todos os sujeitos participantes do ambiente escolar (MESQUITA, 2013).

A concepção de inclusão escolar que norteia minha pesquisa não encara a inclusão como um binarismo inclusão/exclusão, sendo assim, não há dois grupos de alunos, em um sentido homogeneizador, em que o aluno com deficiência precisa ser incluído no grupo dos demais alunos. Todos fazem parte do mesmo grupo, o grupo de alunos com especificidades próprias, capacidades e habilidades distintas (MESQUITA, 2013). A inclusão está, por outro lado, diretamente ligada com o processo de aprendizagem dos alunos. Configura-se em um direito do aluno e por lei não deve ser negado, mas sim ofertado o acesso a uma educação que estimule suas habilidades e auxilie nas dificuldades.

A inclusão escolar foi um tema recorrente nas pesquisas que desenvolvi durante minha trajetória acadêmica. Na graduação em Pedagogia me deparei com diversas abordagens epistemológicas sobre esta inclusão e tive a oportunidade de me aproximar demasiadamente da discussão sobre inclusão escolar e currículo.

Lançando mão do arcabouço teórico, que os anos em que fui bolsista de iniciação científica e de iniciação à docência me possibilitaram, e considerando que a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas brasileiras é uma realidade inquestionável, é importante que se questione que currículo é este que a escola vem desenvolvendo com seus alunos, sejam com deficiência ou não. Acredito que discorrer sobre o processo de escolarização de alunos com deficiência e o currículo escolar que constituem esse processo educacional seja um caminho rico e pertinente a ser investigado.

Muitas pesquisas em nível de pós-graduação vêm apontando para a importância de investigar sobre o currículo escolar no processo de inclusão dos alunos com deficiência, como mostra o quadro II:

QUADRO II- PESQUISAS SOBRE CURRÍCULO E ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

AUTOR	TITULO DO TRABALHO	ANO
Mendes	Nas Trilhas da Exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo	2008
Plestch e Glat	A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado	2012
César	Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA	2013
Alves	ALUNOS COM AUTISMO NA ESCOLA: Um Estudo de Práticas de Escolarização	2014

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA, 2017.

As pesquisas que compuseram minha revisão bibliográfica[2], algumas delas citadas acima, apontam para diversos impasses no que concerne ao currículo e a escolarização de alunos com deficiência. Como Alves (2014) afirma em sua pesquisa, segundo ele existe um silenciamento no que se refere ao processo de ensino de conteúdos pedagógicos na escolarização de alunos com TEA, sua tese de doutorado evidencia que as práticas desenvolvidas com esses alunos em grande parte privilegiam a sua socialização, o que gera um esvaziamento nos conteúdos formais desenvolvidos na sala de aula.

Segundo Alves (2014) essa realidade do esvaziamento no processo de ensino de conteúdos formais não ocorre somente com os alunos com TEA, mas em geral com todos os alunos com deficiência, público alvo antes somente da educação especial, e aponta para o paradigma da normalização como o nivelador das práticas pedagógicas, construindo assim, um currículo cujas atividades estão limitadas ao ensino da vida diária, na tentativa de aproximá-los de uma vida "normal", como a dos demais alunos.

Ao identificar as fragilidades no processo de escolarização dos alunos com deficiência apontados pelas pesquisas que compuseram uma parte de minha revisão bibliográfica realizei um levantamento junto ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o objetivo de mapear o que já foi investigado

[2] No capitulo três descrevo mais sobre a revisão bibliográfica realizada por mim nesta pesquisa.

sobre o currículo escolar no processo de inclusão do aluno com TEA. Utilizei em minha busca os seguintes descritores: “escolarização de alunos com TEA”; “inclusão de alunos TEA” e “currículo e TEA”, dentre os trabalhos que apareceram nesta busca apenas oito tratavam sobre o processo de escolarização destes alunos na sala de aula regular. Não consta nesse banco de dados nem um trabalho que investigue os conteúdos escolares que são trabalhados com os alunos com TEA neste ambiente.

Dentre esses oito trabalhos encontrados, somente um foi realizado na região norte, os demais são da região sul e sudeste, o que me chamou a atenção para a carência de pesquisas sobre inclusão de alunos com TEA na região Amazônica, esta carência também foi percebida por Cesar (2013), que constatou que esta discussão no país é pouca e na região amazônica ela não existe[3]. Cesar (2013) apontou para a inexistência de pesquisas sobre a inclusão do aluno com TEA na sala de aula regular até o ano em que concluiu sua pesquisa, de 2013 à 2016, esta realidade pouco mudou, constando no banco de dados da CAPES apenas sua pesquisa em relação a este tema na região amazônica.

Ao pesquisar os trabalhos já realizados neste campo, também pude identificar a escassez nas investigações sobre os conteúdos escolares que compõem o currículo dos alunos com TEA, frente a este contexto, delimitei como objeto de pesquisa a ser investigado em minha dissertação de mestrado “Os conteúdos escolares selecionados para constituírem o currículo de escolarização dos alunos com TEA no Ciclo I dos anos Iniciais do ensino fundamental da EMEIF Rotary[4]”.

A falta de pesquisas sobre a escolarização dos alunos TEA na sala de aula regular pode ser explicado devido a essa temática perpassar diferentes áreas do conhecimento e a visão deste transtorno ainda ser demasiadamente forte no aspecto clínico, o que gera inúmeras investigações na área da psicologia e da saúde, sendo os aspectos psicoterápicos e comportamentais do transtorno de grande ênfase nestas investigações (ALVES, 2014). Meu intuito em trazer esta informação a este trabalho não é desmerecer as demais áreas do conhecimento, mas enfatizar a importância de se discutir a inclusão do aluno com TEA em uma abordagem educacional, visto que estes fazem parte da gama de alunos que constituem a sala de aula regular.

Conforme o que pesquisei no banco de teses e dissertações da CAPES existe um conjunto de pesquisas que falam sobre o TEA, entretanto, acabam discutindo este transtorno

[3] Conforme a plataforma CAPES no ano de 2017.
[4] Apresento com mais aprofundamento o movimento de delimitação do lócus de pesquisa na seção dois em que discorro sobre o percurso metodológico.

pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) e pela teoria do comportamentalismo. Por outro lado esses sujeitos estão na sala de aula regular, e se faz de suma importância sabermos o que a escola tem feito efetivamente com esses alunos e quais as possibilidades de trabalho com os mesmos neste espaço.

Alves (2014, p. 104) ao concluir sua tese afirma que os conteúdos escolares não são o foco da escola inclusiva e afirma que:

> Indagar sobre as práticas pedagógicas e o currículo destinado a esses alunos **(com TEA)** poderá se constituir num importante campo de pesquisa, na medida em que, a partir daí poderemos construir possibilidades e modos de interrogar alguns sentidos cristalizados sobre a escolarização desses alunos (**Grifo meu).**

As pesquisas sobre inclusão em uma abordagem educacional em geral são generalistas e apresentam panoramas gerais sobre inclusão, o que limita uma discussão criteriosa sobre a escolarização, uma vez que pouco ou quase nunca se delimita um aspecto dessa inclusão, por exemplo, como acontece sobre o processo de aprendizagem dos conteúdos escolares (ALVES, 2014), gerando assim, uma superficialidade nos resultados de investigação, e pouco contribuindo para compreendermos as práticas pedagógicas que constituem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência.

O resultado final desta pesquisa será uma fonte rica para os profissionais da educação e nos possibilitará a reflexão sobre os conteúdos escolares que tem constituído o currículo que move a escolarização dos alunos com TEA na EMEIF Rotary no Ciclo I dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Servindo, também, como incentivo em futuras pesquisas que busquem investigar a inclusão de modo vertical, com aprofundamento em suas discussões sobre o currículo desenvolvido na sala regular com os alunos com TEA.

1.2 Problematizações no campo investigado

A partir da década de 1990 de forma mais contundente a escolarização dos alunos com deficiência foi direcionada para a rede regular de ensino, não acontecendo mais em espaços restritivos prioritariamente (GLAT, 2013), neste contexto faz-se necessário compreendermos que escola é esta denominada regular de ensino.

Para Valdemarin (2005) a instituição escolar é o local de transformação dos conhecimentos e valores científicos em esquemas de pensamentos por meio de sua "organização de conteúdos, hierarquização de aprendizagem, exercícios e métodos de

ensinar", elementos estes dos quais constituem a cultura escolar promovendo um corpo comum da categoria do pensamento. A organização escolar diz respeito ao arranjo dos conhecimentos sistematizados, sequenciados da qual a instituição tem por objetivo ensiná-los, nesta forma de organização o conhecimento é ascendente e progressivo no grau de dificuldade e no aprofundamento a ser alcançado.

Voltando-nos ao aspecto curricular da organização da escola, é importante demarcar o conceito de currículo que uso nesta pesquisa. Sendo assim, parto da concepção de currículo como construção cultural, ou seja, este traz consigo resquícios históricos intrínsecos em sua constituição no contexto atual, sendo um modo de organizar diferentes práticas educativas. A organização e desenvolvimento do currículo revelam as opções das escolas, sua forma de trabalho, de conteúdos e conhecimentos ali desenvolvidos (MENDES, 2008).

Não podemos negar que o currículo se configura como um território em permanente disputa, as seleções de conhecimentos e conteúdos não fazem parte do currículo por mero acaso, o currículo não é neutro, ele representa forças culturais dominantes que determinam sua formulação (ARROYO, 2011).

Subtende-se, no processo de inclusão escolar, que o currículo é ajustado progressivamente para dar uma resposta às necessidades educativas para todos os alunos, inclusive aos alunos com deficiência. Para Guardagnini e Duarte (2013) o currículo de uma educação inclusiva não se refere apenas às adaptações feitas para acomodar os alunos da educação especial, mas implica em conceber uma nova forma de encarar o currículo, a fim que este dê conta da diversidade e as variadas demandas de aprendizagem dos estudantes, lhes possibilitando o acesso aos conhecimentos constituintes do currículo escolar.

Para Young (2007) o conhecimento disponibilizado pela escola deve ser o que ele chama de "conhecimento poderoso". Esse conhecimento possibilitaria aos alunos a construção de um *corpus* de saberes que instrumentalizariam reflexões mais consistentes e críticas sobre a sociedade. Nesse sentido, os conhecimentos teriam uma vinculação direta com as disciplinas escolares, e portanto, com a ciência. É importante demarcar que o utilizo o mesmo conceito de conteúdo escolar que Sacristán (1998, p. 150), como afirmam:

> Conteúdo do currículo com uma concepção ampla, englobando neles todas as finalidades que a escolaridade tem num determinado nível e as diferentes aprendizagens que os alunos/as obtêm da escolarização. Os conteúdos compreendem todas as aprendizagens que os alunos/as devem alcançar para progredir nas direções que marcam os fins da educação numa etapa de escolarização, em qualquer área ou fora delas, e para tal é necessário estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes e habilidades de pensamento, além de conhecimentos.

O currículo escolar espelha os processos educativos realizados na escola, o que a escola está propondo para a escolarização de seus alunos como um todo, e apresenta seus objetivos de ensino e conteúdos que o compõe. Se configura no viés das experiências de aprendizagem deste ambiente educativo, sendo necessário dar conta da diversidade que compõe o espaço escolar, pois todos os alunos, sejam com deficiência ou não, frequentam a escola para participar das relações ali estabelecidas, seja de aprendizagens acadêmicas, sociais ou afetivas.

Segundo Marchesi (2001, p. 96) os alunos com deficiência se incorporam a escola regular para desenvolverem experiências de aprendizagem semelhantes aos demais colegas, a função da escola assim, se configura em proporcionar experiências de aprendizagem a todos independente das diferenças físicas, cognitivas e/ou psicológicas que cada aluno venha a apresentar.

> Afirma-se mesmo que todos os alunos são diferentes no que respeita aos seus ritmos de aprendizagem, ao seu confronto pessoal com o processo de aprendizagem e ao processo de construção de conhecimentos. A atenção às diferenças individuais é parte também de todas as estratégias educativas que, em suma, se baseiam no respeito da individualidade de cada aluno.

Marchesi (2001) defende que o currículo deva ter componentes comuns e componentes diversificados, que atendam as dificuldades de aprendizagem de todos os alunos. Essa seleção deve ser analisada com bastante profundidade, para se estabelecer quais elementos devem ser modificados de forma que responda as necessidades educativas dos alunos com maiores problemas de aprendizagem. O maior problema diz respeito quando essas modificações pressupõem modificações demasiadamente significativas no currículo comum, gerando um dilema de até que ponto um currículo comum se faz exequível frente a heterogeneidade das salas de aula, gerando, com essas modificações, currículos paralelos para os alunos com deficiência, esse paralelismo curricular é demasiadamente discutido, uma vez que espera-se que apenas um currículo dê conta da diversidade em sala.

Uma pesquisa realizada em relação ao dilema “currículo comum: um aluno com graves problemas de aprendizagem deve aprender os mesmos conteúdos ou conteúdos diferentes dos seus colegas?” buscou descobrir a opinião dos professores em relação à solução deste dilema e apresentou três resultados mais recorrentes entre os professores entrevistados, segundo Marchesi (2001) as respostas a este questionamento foram demasiadamente generalistas, conforme elencados abaixo:

> 1. Proporcionar tantas experiências iguais de aprendizagem quanto possível, ao mesmo tempo que se têm em conta as necessidades individuais. Manter um equilíbrio. Isto é difícil e exige um grande empenho e recursos;
> 2. Adaptar como ensinar as mesmas experiências de aprendizagem de tal maneira que os alunos possam progredir e tenham acesso a experiências de aprendizagem relevantes;
> 3. Oferecer aos estudantes o que eles puderem compreender, o que os motiva e se ajusta às suas necessidades (MARCHESI, 2001, p. 97).

Entendo a escolarização como um processo complexo, pois envolve currículo, disciplinas, saberes, entre outros fatores, sendo cada um desses aspectos de suma importância para o desenvolvimento da escolarização destes alunos, com graus de valor equivalente. Em relação à escolarização dos alunos com TEA as pesquisas de Alves (2014) e Cesar (2013) apontam que essa escolarização está privilegiando a socialização em detrimento dos conteúdos escolares, como Alves (2014, p. 35) afirma:

> Pode-se inferir a partir desse fato que as atividades que exigem maior investimento do professor e do aluno, como a leitura e a escrita, são legadas a segundo plano ou deixadas de lado. Portanto, quando se trata de conteúdos escolares, há um hiato deixado pelas práticas de escolarização.

Conforme as pesquisas desenvolvidas apresentadas neste trabalho as práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos com TEA privilegiam a condução de atividades da rotina escolar, os excluindo, entretanto, dos processos de aprendizagem de conteúdos formais, fragilizando assim a escolarização dos mesmos. Estes alunos estão na escola por um motivo, os pais desses alunos esperam que seus filhos participem das ações educativas promovidas pela escola como um todo, de modo que estes alunos participem ativamente da produção de conhecimento deste espaço.

> Ao verificarmos as inúmeras tentativas de trazer esses sujeitos para o que consideramos a norma escolar, ouvimos por parte dos pais de alunos com autismo o desejo de que a escola cumpra com suas funções educacionais e, não mais, somente com a tarefa de socializar. Nesse sentido, exigem dos professores que seus filhos se beneficiem dos conteúdos escolares, como a leitura e a escrita. No desejo de que seus filhos se tornem estudantes, os pais perguntam ao professor: o que ele aprendeu hoje? Levará temas para casa? (ALVES, 2014, p. 102).

Identificar este anseio dos pais, como Alves (2014) afirma acima, nos remete novamente a escola regular e a sua função enquanto instituição educativa, frente a isto, apresento de modo introdutório, a escola que está sendo *lócus* desta pesquisa, a Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental (EMEIF) Rotary.

A EMEIF Rotary[5] é a escola polo no Atendimento Educacional Especializado (AEE) do distrito D'agua, recebendo para o AEE alunos com deficiência de mais sete escolas, atendendo a 101 alunos com deficiência. Esta escola teve no ano de 2016 1086 alunos regularmente matriculados, dentre estes alunos 43 com deficiência distribuídos na educação infantil, ensino fundamental (ciclo I e II) e EJA, conforme dados disponibilizados pela SEMEC.

A escola quando esta pesquisa se iniciou participava de um projeto interdisciplinar em parceria com o nível superior, em que recebeu oito bolsistas de diferentes licenciaturas que atuaram no acompanhamento dos alunos com deficiência, apoio ao professor da sala regular, produção de material educacional adaptado, como também desenvolveram oficinas, palestras de formação tanto para os professores como para a comunidade desta escola. Projeto este que integrei como bolsista durante um ano e meio, que me proporcionou um contato direto com este espaço, com sua realidade social, econômica e educacional, bem como com os sujeitos que compõe esta pesquisa. Esta escola está em constante parceria com a universidade, recebendo não só este projeto interdisciplinar, como também recebe mais dois projetos de outras áreas do conhecimento, articulando parcerias entre universidade e educação básica.

A proximidade universidade/educação básica faz dessa escola um *lócus* de pesquisa rico a ser investigado, uma vez que está inserida em um contexto de constantes reconfigurações educacionais e, como uma esfera pública, um de seus objetivos é se tornar um espaço de consolidação de uma sociedade cada vez mais inclusiva, visto isso, a selecionei para desenvolver esta investigação.

Neste contexto, apresentado pelas pesquisas realizadas sobre o currículo na educação inclusiva, e os indícios de possíveis problemas no que concerne aos conteúdos escolares que compõem o currículo de aluno com deficiência, e nesta pesquisa especificamente, aos conteúdos escolares que compões o currículo para alunos com TEA, lanço mão da realidade desenvolvida na EMEIF Rotary e debruço-me a investigar: os conteúdos destinados aos alunos com TEA corroboram efetivamente com o processo de escolarização durante o ciclo I do ensino fundamental na escola Rotary? Para dar conta de responder a esta indagação desdobrei em três questões investigativas, que são: Que conteúdos constituem o corpus curricular destinado aos alunos com TEA no Ciclo I dos anos iniciais do ensino fundamental na sala regular da EMEIF Rotary?; Qual a função pedagógica esses conteúdos apresentam?,

[5]As características do *lócus* de pesquisa estão descritos com mais detalhes na seção três do percurso metodológico da pesquisa.

Tais conteúdos favorecem efetivamente o desencadeamento de um processo de escolarização dos alunos com TEA na EMEIF Rotary?

No intuito de responder as questões por mim elencadas, delimito como objetivo geral desta investigação analisar os conteúdos escolares selecionados para constituírem o currículo de escolarização dos alunos com TEA no Ciclo I dos anos Iniciais do ensino fundamental da EMEIF Rotary. Para tanto, desdobro este objetivo em três objetivos específicos, que são: Identificar que conteúdos constituem o corpus curricular destinado aos alunos com TEA nos anos iniciais na sala regular da EMEF Rotary; problematizar a função pedagógica esses conteúdos apresentam, Analisar em que medida esses conteúdos desencadeiam o processo de escolarização dos alunos com TEA nos anos iniciais da EMEIF Rotary.

Os procedimentos teórico-metodológicos norteadores para esta pesquisa estão fundamentados nas concepções do materialismo histórico dialético, considerando que somos indivíduos historicamente situados em constante evolução/construção, como afirma Pires (1997, p. 91) "Considerando que os homens se caracterizam por um permanente vir a ser, a relação entre os homens não está dada, mas precisa ser construída (vir a ser), construída material (trabalho social) e historicamente (organização social do trabalho)".

Esta pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. O caso pesquisado se torna uma unidade significativa do todo, podendo revelar uma realidade, como também mostrar multiplicidades de aspectos globais do caso estudado (CHIZZOTTI, 2009). Frente ao objetivo proposto neste trabalho, a pesquisa singular que foi desenvolvida na EMEIF Rotary apresenta não somente um diagnóstico da realidade local, como também uma realidade multidimensional e historicamente situada.

As técnicas de coletas de dados são a análise documental e a entrevista semiestruturada.

Os documentos coletados foram os cadernos dos alunos com TEA, o PPP da escola e dois cadernos de formação do projeto Expertise. Conforme Ludke e André (1986) os documentos são fontes ricas de onde se pode tirar evidências que fundamentam as afirmações do pesquisador, pois são dados produzidos em um determinado contexto, sendo uma fonte "natural" de informações.

As entrevistas semiestruturadas[6] foram feitas com três professoras que tinham alunos com TEA matriculados em sua turma, uma do primeiro ano, outra do segundo ano e outra do terceiro ano do Ciclo I do Ensino Fundamental da EMEIF Rotary.

[6] Ver apêndice um.

Levando em consideração a importância da sistematização e a análise dos dados coletados para o bom desenvolvimento da pesquisa e fidedignidade nos resultados, por fim, escolhi trabalhar com a técnica de análise de conteúdo.

O texto de minha dissertação está estruturado em sete seções. A primeira se constitui desta presente introdução, discorrendo sobre o tema pesquisado e a delimitação do objeto de estudo, bem como apresentando as problemáticas que giram em torno desta pesquisa e as escolhas metodológicas que a orientam.

A segunda seção é composta pelo percurso metodológico que desenvolvi em minha pesquisa, onde apresento os procedimentos que realizei no período compreendido entre 2016 e 2018. Discorrendo sobre o movimento que realizei na revisão bibliográfica, na pesquisa exploratória e de campo, bem como, alguns apontamentos de organização e sistematização dos dados.

A terceira seção diz respeito ao capitulo teórico, resultado da minha revisão bibliográfica, intitulado "Currículo, conhecimento e conteúdo escolar", em que abordo três conceito distintos, mas diretamente articulados entre si. Explanando de forma breve o apanhado histórico sobre os estudos curriculares, as tensões que transitam neste campo epistemológico, bem como delimito minhas posições epistêmicas. Faço uma discussão sobre conhecimento escolar e seu lugar na composição do currículo escolar, como também delimito minhas reflexões teóricas ao campo do conteúdo escolar, suas características e desenvolvimento curricular.

Na quarta seção intitulada "Escolarização de Alunos com Deficiência" discuto sobre os processos de escolarização como viés de inclusão dos alunos com TEA na sala de aula regular, em que trago a tona aspectos históricos sobre a constituição da escola brasileira como um espaço de exclusão e a relação da escolarização dos alunos com deficiência neste ambiente fundado sob um prisma segregador, bem como, demarco o TEA a partir da DSM V, discutindo sobre os processos de mediação pedagógicas e de escolarização de alunos com TEA na educação básica.

A quinta seção constitui-se de minha análise documental, intitulada "O Ciclo I Do Ensino Fundamental Em Belém", em que apresento as orientações nacionais de organização curricular do ensino fundamental de nove anos, evidenciando o ciclo I, dialogo também com as orientações do PNAIC, com o objetivo de usar destas orientações como espelhos para análise dos currículos desenvolvidos pelas professoras pesquisadas na sala de aula regular. Nesta seção, também demarco as orientações das Diretrizes Curriculares Municipais de

Belém e o projeto Expertise como documentos orientadores que implicam diretamente na composição dos currículos escolares das escolas municipais.

A sexta seção é composta pelas minhas análises dos dados coletados em campo, que são as entrevistas com as professoras, os cadernos dos alunos com TEA que frequentaram as turmas destas professoras, bem como o PPP da EMEIF Rotary, em que problematizo meus dados e os analiso, refletindo sobre a relação direta entre as atividades e conteúdos desenvolvidos com estes alunos, bem como aos conhecimentos negligenciados no currículo destes alunos e sobre o controle expressivo de seus comportamentos.

Por fim, a sétima seção desta dissertação é composta pelas minhas considerações finais de minha pesquisa, em que pontuo as conclusões referentes às minhas investigações.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente seção tem o objetivo de apresentar o percurso metodológico que se constitui do trajeto que venho trilhando no decorrer de minha pesquisa, narrando as atividades que realizei, bem como a apresentação das delimitações que fiz ao decorrer desta investigação, expondo os motivos e os filtros que utilizei ao selecionar cada aspecto componente de meu trabalho. Como também, aponto algumas das minhas fundamentações teóricas metodológicas, mostrando de quais perspectivas estruturei minha pesquisa.

2.1 Apontamentos sobre as escolhas metodológicas

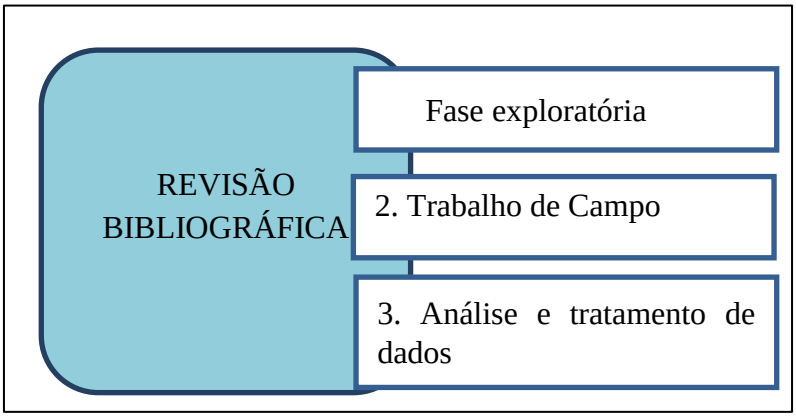
Esta pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa, a relação nesta abordagem, entre sujeito e mundo real, é dinâmica, ou seja, uma interdependência viva entre o pesquisador e o sujeito pesquisado. Neste tipo de pesquisa é de suma importância o contexto no qual o objeto pesquisado está inserido, o ambiente natural se torna a fonte direta de dados. Esta investigação foi desenvolvida no ambiente natural do objeto desta pesquisa, utilizando métodos múltiplos, humanísticos e interativos, "isto significa que o pesquisador filtra os dados através de uma lente pessoal situada em um momento sociopolítico e especifico." (CRESWELL, 2007, p. 187). Conforme citado abaixo:

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2012, p. 21).

A realização desta pesquisa qualitativa está dividida em quatro momentos, que Minayo (2012) denomina de ciclo da pesquisa, etapas essas, não necessariamente são lineares, como apresento no quadro III abaixo:

QUADRO III -

AS ETAPAS DE PESQUISA



FONTE: ELABORADO PELA AUTORA, 2017.

Na Pesquisa qualitativa podemos identificar quatro momentos distintos no desenvolver da investigação, a) a fase exploratória, b) O trabalho de campo, c) a Análise e o tratamento dos dados e d) A revisão bibliográfica, esta última, que ocorre de forma mais intensa no início da pesquisa, mas se faz presente durante toda a investigação, desde a primeira etapa até a última. Sobre este ciclo de pesquisa Minayo (2012, p. 26-27) apresenta as seguintes características:

> A *fase exploratória* consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada em campo [...] a definir o objeto, a desenvolve-lo teoricamente e metodologicamente [...].
> O *trabalho de campo* consiste em levar para prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa. Essa fase combina instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisadores.
> A *análise e tratamento de dados empírico e documental*, diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria [...].

Durante a fase exploratória delimitei meu objeto de estudo, bem como o lócus e os sujeitos participantes da pesquisa, este movimento está descrito com mais aprofundamento no subitem seguinte em que apresento as fases da pesquisa. O trabalho de campo se constituiu da coleta dos documentos e a realização das entrevistas. A análise e tratamento dos dados foram desenvolvidos através da sistematização, organização e a análise fundamentada dos dados

coletados. A revisão bibliográfica como afirmei esteve presente em todas as etapas, e reverberou nos dois capítulos teóricos desta dissertação.

A etapa de análise dos dados, segundo Minayo (2012) é composta por três etapas, a primeira que diz respeito à ordenação destes dados, a segunda que é a classificação dos mesmos e por fim a análise propriamente dita.

Vale ressaltar, que a pesquisa na abordagem qualitativa é dinâmica, e os dados falam diretamente com o pesquisador, o que resultou ao longo do processo em flexibilizações e alterações metodológicas conforme os dados foram se revelando. Durante a pesquisa exploratória, os documentos estavam dispostos como a principal coleta de dados, entretanto, conforme o desenrolar da pesquisa, ficou evidente a redimensão dos documentos em relação a entrevista, colocando os documentos como fonte complementar dos dados apresentados nas entrevistas.

A pesquisa qualitativa que desenvolvi é do tipo estudo de caso. O estudo de caso é um tipo de pesquisa que coleta e registra dados de um caso particular ou de vários casos com o objetivo de organizá-los de forma ordenada e crítica, frente ao objetivo proposto nesta investigação, a pesquisa singular que foi desenvolvida na EMEIF Rotary representa não somente um diagnóstico da realidade local, como também uma realidade multidimensional, como afirma Morgado (2012, p. 63):

> Em suma, o estudo de caso é um processo de investigação empírica que permite estudar fenômenos no seu contexto real e no qual o investigador, não tendo o controlo dos eventos que aí ocorrem, nem das variáveis que os conformam, procura apreender a situação na sua totalidade e, de forma reflexiva, criativa e inovadora, descrever, compreender e interpretar a complexidade do(s) caso(s) em estudo, lançando luz sobre a problemática em que se enquadra(m) e, inclusive, produzindo novo conhecimento sobre o(s) mesmo(s).

O estudo de caso que desenvolvi possuiu características intrínsecas desse tipo de pesquisa. Ele se constituiu de um estudo *holístico* (MORGADO, 2012), uma vez que objetivou compreender o objeto de estudo em si mesmo em detrimento da comparação com outros casos, de modo que pudesse dar conta da globalidade do contexto pesquisado. Outra característica de meu estudo foi a *investigação empática*, que levou em consideração a intencionalidade dos atores e seus esquemas de valores, possibilitando, assim, que o processo investigativo fosse flexível em função das realidades surgidas.

Considero também que esta pesquisa é caracterizada como uma investigação interpretativa, como afirmado por Morgado (2012, p. 63):

> Interpretativo – porque no estudo de caso, o investigador, mais do que desvenda a relação causa-efeito de um dado acontecimento, situação ou caso observado, procura interpretar e compreender os fenômenos que lhes subjazem, a partir da conjunção das perspectivas dos distintos atores implicados no mesmo (no caso da educação os **professores**, alunos, pais e encarregados de educação, funcionários...), bem como da **análise de documentos relevantes para essa interpretação** (no campo educativo os programas das disciplinas, os manuais escolares, os projetos de escola, as planificações dos professores...) (**Grifo da autora**).

Em relação aos métodos de coleta de dados em pesquisas de abordagem qualitativa Creswell (2007, p. 186) afirma que "[...] tradicionalmente são baseados em observações abertas, entrevistas e documentos, agora incluem um vasto leque de materiais, como sons, e-mails, álbuns de recortes e outras formas emergentes".

Observando o meu objeto de estudo, como também o *lócus* de pesquisa e os sujeitos que escolhi para minha investigação selecionei, no início da investigação, como principal técnica de coleta de dados a análise documental, lançando mão como fonte primária de dados (LUNA, 2000). Neste primeiro momento chamei para esses documentos de "documentação pedagógicos", na expectativa de analisar o plano de aula da turma; o plano de aula individualizado do aluno com TEA; os portfólios produzidos com as atividades desses alunos; livros didáticos e cadernos utilizados pelos alunos com TEA; registros de observação do aluno; relatórios, etc. Entretanto, ao fazer o levantamento destes materiais identifiquei que as professoras não possuíam plano de aula e nem uma organização sistematizada dos conteúdos que trabalhavam com seus alunos.

Diante da realidade de organização das professoras da escola *lócus* desta pesquisa, lancei mão dos cadernos dos alunos com TEA que frequentaram o Ciclo I do Ensino Fundamental da EMEIF Rotary no ano de 2016 como fonte de dados. Contudo, para uma análise contextual, e considerando os objetivos desta pesquisa, somente os cadernos desses alunos não dariam conta de responder as questões de investigação. Nesse sentido, se fez necessário, ainda, levantar um conjunto de outros documentos que dessem suporte para responder com mais clareza que conteúdos são selecionados para constituírem conteúdos de escolarização de alunos com TEA. Frente a isto, me vali dos documentos da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), como as Diretrizes Curriculares Municipais do Ensino Fundamental (DCMEF) e os cadernos de formação do Expertise[7], e do PPP da escola.

[7] Este será apresentado na seção 5

A análise documental como técnica de recolha de informações permite ascender fontes pertinentes, constituindo-se parte integrante da heurística da pesquisa (MORGADO, 2012), como afirmam Ludke e André (1986, p. 39):

> Os documentos constituem, também, uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Vale ressaltar que o levantamento dos documentos que seriam meus dados a serem analisados, na fase exploratória da pesquisa, indicaram incompletos no que compete a responder as indagações do meu objeto de pesquisa, inquietações que precisaram ser exploradas com mais profundidade por outras técnicas de coleta de dados (LUDKE E ANDRÉ, 1986).

Diversos autores afirmam a análise documental como técnica de coleta de dados complementar as demais técnicas de recolha de informação, como afirma Yin (2001, p. 89):

> Para os estudos de caso, o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes. Em primeiro lugar, os documentos são úteis na hora de se verificar a grafia correta e os cargos ou nomes de organizações que podem ter sido mencionados na entrevista. Segundo os documentos podem fornecer outros detalhes específicos para corroborar as informações obtidas através de outras fontes. Se uma prova documental contradizer algum dado prévio, ao invés de corroborá-lo, o pesquisador do estudo de caso possui razões claras e especificas para pesquisar o tópico de estudo com mais profundidade.

Para dar conta de responder minha questão de investigação, ficou evidente a necessidade, de utilizar como técnica de coletas de dados complementar a entrevista semi-estruturada. Em que entrevistei três professoras que se constituíram os principais sujeitos desta pesquisa.

Conforme Morgado (2012, p. 72) a entrevista como técnica de coleta de dados tem como principal objetivo "compreender os significados que os entrevistados atribuem a determinada questão e/ou situações", bem como se configura em uma fonte pertinente para compreender, e até mesmo justificar, o comportamento e algumas atitudes que os sujeitos pesquisados assumem em seu contexto de trabalho. No que tange a entrevista semiestruturada, o tipo de entrevista por mim selecionado para esta pesquisa, Morgado afirma (2012, p. 72):

> A sua principal preocupação é criar condições para que o entrevistado fale abertamente, o que não o impede de ir reencaminhando a entrevista para os objetivos que pretende alcançar sempre que isso se torne necessário, mas de uma forma tão natural quanto possível. Deste modo, o entrevistador vai levando uma série de questões que pretende abordar, mas deixando sempre o entrevistado "a possibilidade de moldar o seu conteúdo" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135), numa interação permanente e num questionamento constante à medida que decorre o encontro.

Outro instrumento de coleta de dados que lancei mão foi o diário de campo, devido minhas constantes visitas a escola para a coleta de dados. Registrei sistematicamente os dados que observei e que foram relatados pelas professoras. Sobre caderno de campo Minayo (2012, p. 71) afirma que:

> Nada mais é que um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal das entrevistas em suas várias modalidades. Respondendo a uma pergunta frequente, as informações escritas no *diário de campo* devem ser utilizadas pelo pesquisador quando vai fazer análise qualitativa.

O caderno de campo se faz uma fonte pertinente para fundamentar, também, as questões que compuseram a entrevista semiestruturada, uma vez que, me deu diversos indícios sobre os sujeitos pesquisados, as características e o contexto em que o objeto pesquisado estava inserido.

Após coletados todos os dados, fiz a análise dos mesmos. Em relação ao trato dos dados e sua análise Creswell (2007, p. 194) afirma:

> O processo de análise de dados consiste de extrair sentido dos dados de texto e imagem. Envolve preparar os dados para análise, conduzir análises diferentes, aprofundar-se cada vez mais no entendimento dos dados, fazer representações dos dados e fazer uma interpretação do significado mais amplo dos dados.

Escolhi como técnica de tratamento de dados a análise de conteúdo em que dialoguei com os dos dados em uma perspectiva crítica, realizando a triangulação dos dados obtidos na pesquisa de campo com a revisão de literatura, considerando o contexto reverberando em um trabalho historicamente situado, como afirmado abaixo:

> A compreensão de um fenômeno só é possível com relação à totalidade à qual pertence (horizonte de compreensão). Não há compreensão de um fenômeno isolado; uma palavra só pode ser compreendida dentro de um texto, e este, num contexto. Um elemento é compreendido pelo sistema ao qual se integra e, reciprocamente, uma totalidade só é compreendida em função dos elementos que a integram (GAMBOA, 2006, p. 101).

A análise de conteúdo é o tipo de técnica em que o conteúdo/a mensagem desses dados incorpora um sentido e vínculo teórico (FRANCO, 2008), de modo que possibilite uma análise sólida acerca dos conteúdos manifestos e ocultos dos dados, compreendendo as entrelinhas da mensagem, possibilitando assim uma visão para além do que é quantificado e classificado, e sim decifrar verticalmente a mensagem por meio de códigos especiais e simbólicos. Como afirma Franco (2008, p. 28):

> O que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente). A análise e a interpretação dos conteúdos obtidos enquadram-se na condição dos passos (ou processos) a serem seguidos. Reiterando, diríamos que para o efetivo "caminhar neste processo", a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo "o pano de fundo", no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados.

A escolha desta técnica de tratamento de dados se deu para que fosse possível compreender as indagações acerca de "quem" e do "por que" dos conteúdos discutidos nesta investigação. Levando em consideração que toda mensagem, seja ela escrita, falada ou sensorial, contém informações essenciais sobre seu autor, "suas filiações teóricas, concepções de mundo, interesse de classes, traços psicológicos, representações sociais, motivações, expectativas" (MORGADO, 2012, p. 70), se fazendo, deste modo, de grande pertinência para analisarmos o objeto de estudo e objetivos propostos nesta pesquisa.

> Produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Situação concreta que se expressa a partir das condições das práxis de seus produtores e receptores acrescida do momento histórico/social da produção e/ou recepção (FRANCO, 2008, p. 31).

A análise de conteúdo[8] nos possibilita uma representação rigorosa e objetiva dos conteúdos, sendo de grande valia no avanço fecundo da investigação, por meio das inferências interpretativas em consonância com os quadros de referências teóricas do pesquisador (MORGADO, 2012). Uma das características de maior importância nesta técnica é promover

[8] Os procedimentos de análise e como se desenrolo a organização, sistematização e tratamento dos dados serão explanados na seção seis.

visões mais subjetivas do mundo, estabelecendo uma necessidade direta com um olhar crítico resultante da realização das inferências do investigador.

Apresentado as escolhas metodológicas que lancei mão nesta investigação, discorro em seguida das etapas que constituíram esta pesquisa.

2.2 Etapas da pesquisa

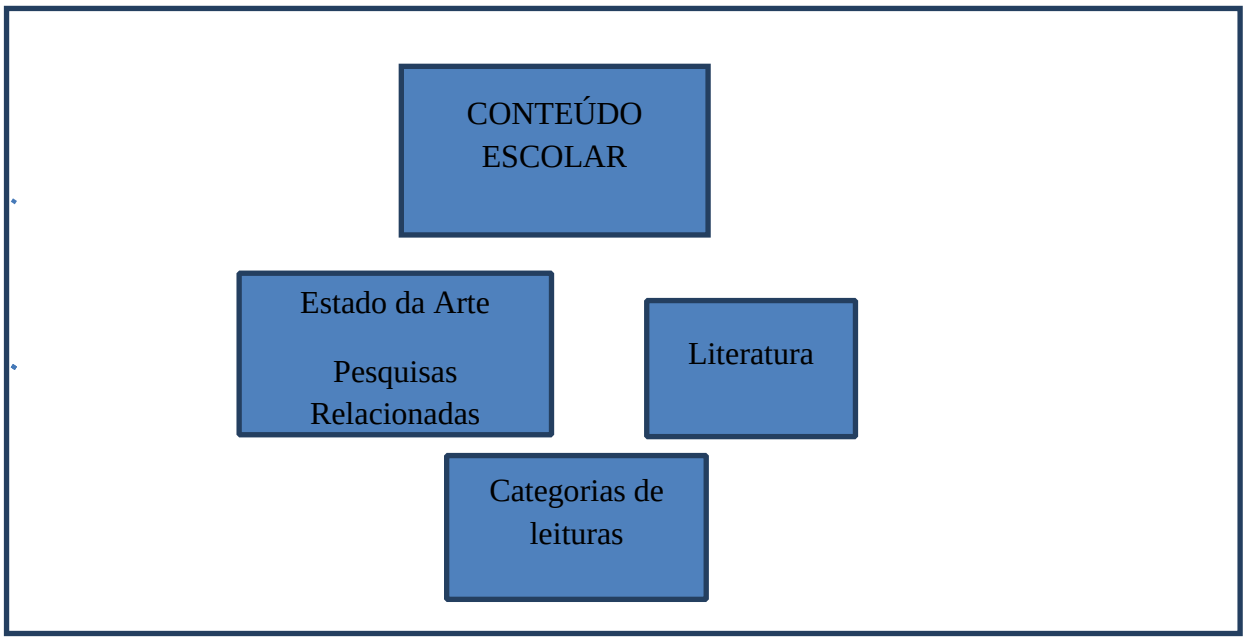
2.2.1 *Revisão bibliográfica*

A revisão bibliográfica é a etapa da pesquisa de maior duração, visto que se inicia com a criação do projeto de pesquisa e se faz presente até os últimos momentos da investigação, pois o movimento investigativo vai se adaptando conforme os dados vão se revelando, necessitando assim que a discussão teórica esteja sempre acompanhando a pesquisa, se configurando em uma estrutura de panorama literário do objeto investigado.

O objetivo desta etapa de pesquisa é possibilitar ao investigador uma aproximação dos resultados de pesquisas semelhantes que já foram realizados, com o estudo que esteja relatando (CRESWELL, 2007), bem como dar conta da discussão teórica que gira em torno do objeto pesquisado, criando uma gama subsidiada para o diálogo entre os dados coletados e os fundamentos teóricos sobre o assunto, de modo que seja capaz de identificar as lacunas na discussão do tema e desenvolva um trabalho que amplie os estudos já realizados.

Tomei como mola propulsora pra minha revisão bibliográfica o meu objeto de estudo, e o conceito principal que gira em torno dele, que é os conteúdos escolares, e no intuito de compreender este aspecto e dar fundamentos a minha discussão criei uma estrutura pra orientar minha revisão bibliográfica, como apresento no Quadro IV:

QUADRO IV – **ESTRUTURA DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**



FONTE: ELABORADO PELA AUTORA, 2017.

Organizei esta etapa da pesquisa em dois momentos, o primeiro diz respeito ao estado da arte, em que fiz o levantamento dos trabalhos já pesquisados nesta área[9] no banco de dissertações de teses da CAPES, o segundo momento é respectivo a literatura produzida sobre as temáticas que giram em torno do objeto investigado neste trabalho, e se fazem necessárias para fundamentar a discussão sobre o objeto de estudo. Para realizar uma revisão bibliográfica sistematizada criei oito categorias de leituras, relacionadas entre si, de modo que juntas formem um corpus lógico e concreto de debate do tema em questão. Estas categorias são: Escola, escolarização, currículo, conhecimento, conteúdo escolar Prática educativa com alunos TEA.

Delimitadas as categorias de leitura de minha revisão bibliográfica, apresento as principais obras que compõe esta etapa da investigação, em quadros por categorias[10].

As duas primeiras categorias de leituras elencadas por mim são as que discutem a escola e a escolarização, conforme o quadro V abaixo:

[9] O levantamento de pesquisas relacionadas a esta investigação estão apresentados na introdução deste trabalho.
[10] Devido a proximidade de discussões teóricas, em alguns quadros estão duas categorias de leituras juntas.

QUADRO V –

CATEGORIA DE LEITURA: ESCOLA E ESCOLARIZAÇÃO

ESCOLA E ESCOLARIZAÇÃO		
AUTOR	**TITULO DA OBRA**	**ANO**
ALVES	Alunos com Autismo na Escola: Um Estudo de Práticas de Escolarização	2014
BOTO	Histórias, Ideias e Trajetórias da Cultura Escolar: Um desafio Metodológico	2005
DALLABRIDA	Escolarização e deficiência: a escolha da escola	2008
PLESTCH E GLAT	A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado	2012
SILVA	Desenhando a Cultura Escolar: ensinoaprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas salas comuns	2008
MENDES	Nas Trilhas da Exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo	2008
VALDEMARIN	Cultura Escolar e Conhecimento Científico	2005

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA, 2017.

Os estudos dispostos no quadro acima me serviram de subsidio pra desenvolver uma parte do meu capítulo teórico, bem como fundamentar esta pesquisa. Nestas obras literárias é conceituado e debatido a escola enquanto espaço de escolarização, sua configuração e estrutura de ensino, bem como em alguns trabalhos traz uma discussão aproximada sobre a escolarização dos alunos com TEA. Também, levanta o debate sobre cultura escolar e conhecimento científico.

A terceira categoria de leitura, fundamental pra a discussão teórica deste trabalho é a de currículo, apresento no quadro VI os principais livros e estudos que servem de subsidio teórico no que concerne ao currículo escolar:

QUADRO VI-

CATEGORIA DE LEITURA: CURRÍCULO

CURRÍCULO		
AUTOR	**TÍTULO DA OBRA**	**ANO**
ARROYO, Miguel G.	Currículo, território em disputa.	2011
FAVACHO, André; PACHECO, José; SALES, Shirlei.	Currículo: conhecimento e avaliação	2013
GUARDAGNINI, Larissa; DUARTE, Márcia.	Práticas Pedagógicas de Acessibilidade Curricular Para Alunos com Deficiência Intelectual em Classes do Ensino Fundamental e Médio.	2013
MARCHESI, Álvaro	*A Prática das Escolas Inclusivas*	2001

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA, 2017.

A leitura sistemática destas obras enriquecera meu arcabouço teórico sobre currículo. Nestas obras o currículo está no centro da discussão reflexiva e se apresenta em alguns trabalhos como o de Marchesi (2001) como viés da prática educativa.

Aproximando a leitura mais sobre o objeto central investigado nesta pesquisa, a quarta e quinta categoria dizem respeito ao conhecimento e ao conteúdo escolar desenvolvido na sala de aula regular, as principais obras orientadoras nestas categorias estão dispostas no quadro VII:

QUADRO VII –

CATEGORIA DE LEITURA: CONHECIMENTO E CONTEÚDO ESCOLAR

CONHECIMENTO E CONTEÚDO ESCOLAR		
AUTOR	**TÍTULO DA OBRA**	**ANO**
GONÇALVES, Irlen A.; FARIA FILHO, Luciano M.	História das Culturas e das Práticas Escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos	2005
SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMES, A. L. Pérez.	Compreender e Transformar o Ensino	1998
YOUNG, Michael	Para que servem as escolas?	2007
YOUNG, Michael	Conhecimento e Currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação	2010

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA, 2017.

As obras acima trazem a discussão do conhecimento e conteúdo escolar de modo mais central, e também, sobre a cultura escolar como fenômeno educativo e produtora desses conhecimentos e conteúdos escolares, bem como traz a tona o debate sobre a função da escola e do conceito de conhecimento poderoso discutido por Young (2007). A sistematização dessas leituras aparece de forma expressiva no capítulo teórico intitulado “currículo, conhecimento e conteúdo escolar” que compões a terceira seção deste trabalho.

Com o intuito de discutir meu objeto a partir do campo da educação inclusiva, delimitei como categoria seis, a Inclusão escolar para fundamentar a discussão desta pesquisa nas concepções que fazem parte intrínseca do ponto teórico que lanço minha investigação, as leituras que me serviram de subsídio nesta categoria estão elencadas no quadro VIII:

QUADRO VIII –

CATEGORIA DE LEITURA: INCLUSÃO ESCOLAR

INCLUSÃO E MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA		
BEYER, Hugo. O.	Inclusão e Avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais	2005
GLAT, Rosana	Educação Inclusiva: a cultura escolar	2013
MESQUITA, Amélia M. A.	Os elementos de inclusividade na prática curricular de uma professora: uma análise a partir da cultura escolar	2013
SASSAKI, R. K.	Inclusão: Construindo uma sociedade para todos	2010

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA, 2017.

A leitura das obras acima fora de extrema pertinência, visto que dizem respeito a inclusão escolar e se configuram nas demarcações conceituais que desenvolvo esta pesquisa. Em que se fazem presente também nos capítulos teórico deste trabalho.

A última categoria orientadora desta revisão bibliográfica é a que diz respeito as práticas educativas com alunos com TEA, conforme se apresenta no quadro abaixo:

QUADRO IX – **CATEGORIA DE LEITURA: PRÁTICAS EDUCATIVAS COM ALUNOS COM TEA**

PRÁTICAS EDUCATIVAS COM ALUNOS COM TEA		
AUTOR	**TÍTULO DA OBRA**	**ANO**
Alves	Alunos com autismo na escola: Um Estudo de Práticas de Escolarização	2014
César	Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA	2013

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA, 2017.

As leituras realizadas nesta categoria aparecem de modo concreto e sistematizado na quarta seção, que compõe o meu segundo capítulo teórico. As obras que constituem esta categoria discorrem sobre o conceito do TEA, as práticas educativas para alunos com TEA propriamente dito, e os materiais orientadores que o MEC disponibiliza para subsidiar a prática dos professores da sala de aula regular.

Como afirmei anteriormente, esta etapa de pesquisa, esteve em curso durante toda minha investigação e foi absolvida em toda a discussão deste trabalho, tanto para a constituição das seções teóricas, como de análise dos dados.

2.2.2 *Pesquisa exploratória: delimitações do objeto de estudo, lócus de pesquisa e sujeitos investigados*

Partindo de minhas experiências acadêmicas, ainda passando pelo processo de seleção no mestrado, busquei escolher um campo de investigação que durante minha graduação pesquisei de forma mais intensa, que foram as adaptações curriculares de pequeno porte. Visto que esta área é demasiadamente ampla para uma investigação a nível de dissertação de mestrado, delimitei meu objeto de estudo em adaptações de conteúdo, um dos aspectos que compõem as adaptações curriculares de pequeno porte, este foi o primeiro ensaio de uma definição do meu objeto investigativo.

Aprovada na seleção do mestrado comecei as aproximações de campos de interesse entre minha orientadora e eu. Após leituras de alguns textos que discutem as adaptações curriculares, e outras concepções de flexibilizações curriculares, cheguei à conclusão que o conceito de adaptações curriculares está entrando em desuso, até mesmo pelos próprios documentos que o Ministério da Educação (MEC) tem disponibilizado para as escolas. Frente a esta circunstância, em conjunto a minha orientadora partimos em busca de uma unidade de interesse em comum entre minhas experiências acadêmicas, interesses pessoais e um objeto de estudo com uma relevância pertinente ao atual contexto educacional de nosso país.

Percebemos, neste trajeto de aproximação do objeto de estudo que o "conteúdo" seria o denominador comum que estávamos procurando. Diversas pesquisas que fizemos a leitura nesta busca nos apontavam para que conhecimentos escolares estariam compondo o currículo que os alunos com deficiência têm convivido nas práticas do cotidiano escolar. Estes trabalhos que identificamos, apontavam para conhecimentos de infantilização, de vida diária e baixas expectativas. Com estes indícios, definimos dentro do campo do conhecimento escolar, os conteúdos que são trabalhados com este grupo de alunos na sala de aula regular. Acreditamos, então, que teríamos encontrado assim, um objeto pertinente a ser investigado, com grande relevância acadêmica, social e pessoal.

Com o objeto pré-definido, durante as disciplinas do curso pude amadurecer teoricamente sobre o campo de estudo do conhecimento escolar, e me aproximar ainda mais de meu objeto que estava propondo.

Com os debates na sala de aula, bem como com o acumulo de leituras do tema em questão, este objeto começou a sofrer algumas adequações, observando que apenas os conteúdos escolares que compõem o currículo que os alunos com deficiência desenvolvem na sala de aula era amplo de mais, pois a flexibilização[11] do currículo, como também dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos com deficiência poderiam variar conforme o comprometimento de cada tipo de deficiência, como afirmou um professor da disciplina "as adaptações de conteúdo para alunos com deficiência visual podem ser de um tipo, as adaptações para alunos com deficiência auditiva seriam outros, como para os alunos com deficiência intelectual poderia ser ainda mais diferente"[12].

Com os apontamentos feitos durante a disciplina metodológica, sentimos a necessidade de delimitar um pouco mais meu objeto de estudo, voltando assim esta pesquisa não mais para o grupo todo de alunos com deficiência e sim para apenas uma parcela deste grupo. Foi então que tornamos a buscar indícios que nos encaminhassem para a escolha deste grupo, procurando assim a expressividade quantitativa de alunos por deficiência matriculados nas escolas públicas localizadas em Belém.

Os dados quantitativos de matrícula nos apresentaram dois grupos de maior recorrência nas escolas, os alunos com Deficiência Intelectual (DI) e os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Baseamos nossa escolha, então, nos indicativos das pesquisas por mim levantadas juntamente ao meu interesse pessoal. Diversas pesquisas apontaram para a carência nos estudos sobre os conteúdos escolares que são trabalhados com os alunos com TEA nas escolas, denunciando que os estudos com este grupo possui uma grande fragilidade no campo da educação, obtendo uma grande expressividade nas pesquisas na área da psicologia e da saúde, entretanto ainda muito frágil nos debates no campo da educação.

Outro ponto importante que vale destacar, é o nível de ensino que delimitamos para essa pesquisa, esta escolha, como nem uma outra, não se deu de forma aleatória, observamos que grade parte do grupo dos alunos com TEA se encontram matriculados no I Ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, juntamente com a compreensão que é neste ciclo que a alfabetização destes alunos se dá de modo mais intensivo. Com estes dois indicativos escolhemos analisar de forma mais contundente os processos de escolarização destes alunos na escola regular, por meio dos conteúdos escolares.

---

[11] Entendendo flexibilização neste momento como alteração no corpus curricular e não na concepção de flexibilização curricular posta por teóricos deste campo de investigação.

[12] Fala de um professor da disciplina ateliê de pesquisa I.

Após todo este caminho trilhado por mim e minha orientadora, fechamos então a delimitação final de meu objeto de investigação. Escolhendo investigar "Os conteúdos escolares selecionados para constituírem o currículo de escolarização dos alunos com TEA no Ciclo I dos anos Iniciais do ensino fundamental da EMEIF Rotary"

Levando em consideração a importância do contexto de realização da minha pesquisa, busquei diferentes indícios que me encaminhassem para um *lócus* que fosse reconhecido socialmente por desenvolver um trabalho exitoso com os alunos TEA do I Ciclo do fundamental. Em um primeiro momento, tive uma aproximação da EMEIF Rotary, pois em minha graduação desenvolvi atividades como bolsista de iniciação à docência e pude ver no dia-dia de sala de aula algumas práticas diferentes com estes alunos. Entretanto, esta experiência pessoal não se configurou em uma lente única de seleção do espaço que iria realizar minha pesquisa.

Compreendendo que minha experiência pessoal não poderia ser a lente principal de seleção da escola, portanto, parti em busca de dados quantitativos, para verificar qual escola teria o maior número de alunos com TEA matriculados no I ciclo do fundamental. Levei um oficio solicitando estes dados ao Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE) no mês de abril de 2016. Entretanto esta minha solicitação não obteve êxito, depois de diversas vezes indo ao CRIE, ligando para as pessoas responsáveis pelos dados, nada foi resolvido, o responsável pelo centro me informou que os dados de número de matrículas por deficiência e escola que solicitei não estavam organizados, que ainda seria sistematizado pelo CRIE e em outubro de 2016 nos repassariam, entretanto, o prazo estabelecido por eles passou e os dados não me foram repassados.

Vendo a dificuldade em receber os dados que solicitei ao CRIE busquei outras fontes de dados que me reportassem ao meu *lócus* de pesquisa, com isto, procurei informações no Núcleo de Atendimento Educacional Especializado aos Transtornos globais do Desenvolvimento (NATEE), esta instituição especializada atende alunos tanto da rede municipal de Belém, como também estadual e particular de ensino. Eles prezam pelo acompanhamento destes alunos a partir do diagnóstico e apontam que quanto mais cedo começa o AEE melhor o desempenho destes alunos, frente a isto, o quadro de alunos que compõem o atual atendimento da instituição, em sua maioria, se constitui de alunos da educação infantil e ensino fundamental I, as escolas regulares que estes alunos estão matriculados constam na planilha de atendimento da instituição, no arquivo disponibilizado pela coordenadora do Núcleo.

Em mãos da planilha de atendimento do NATEE busquei identificar a recorrência de escolas que estes alunos estavam matriculados, quando novamente a EMEIF Rotary apareceu nesta minha caminhada em busca do *lócus* da pesquisa. Dos alunos que são atendidos no NATEE a maioria estão matriculados na EMEIF Rotary. Com esta informação voltei meu olhar para esta escola e busquei outra fonte que me dessem indícios que esta escola realmente desenvolvesse um trabalho com um diferencial importante para esta pesquisa. E verifiquei que esta escola é um espaço de pesquisa de outras investigações realizadas pela universidade, sendo um espaço de constantes parcerias entre educação básica e ensino superior. Frente aos indícios da minha pesquisa exploratória selecionei esta escola para desenvolver meu trabalho.

Com o lócus de pesquisa delimitado, busquei delimitar a que nível seria minha pesquisa, lançando mão assim dos dados de matrícula da escola e a relação de alunos com deficiência por nível de ensino, como apresento no quadro X abaixo:

QUADRO X -
RELAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA POR NÍVEL DE ENSINO DA EMEIF ROTARY

Nível de ensino	Quantitativo de alunos com deficiência
Educação infantil	4
Ensino Fundamental	29
EJA	10

Fonte: ELABORADO PELA AUTORA, 2017.

Podemos observar que há uma quantidade expressiva de alunos com deficiência no ensino fundamental, dentre esses alunos, sete são diagnosticados com TEA, e estão no Ensino Fundamental. O Ensino Fundamental é dividido em Ciclo I e Ciclo II, considerando que no Ciclo I são os anos em que ocorre de forma mais intensa a alfabetização e que havia quatro alunos com TEA matriculados neste Ciclo, delimitei assim o Ciclo I para ser o foco principal de investigação desta pesquisa.

Delimitado objeto, lócus e o Ciclo de ensino que seria realizado minha investigação, busquei definir quem seriam os sujeitos desta pesquisa.

Os sujeitos envolvidos diretamente nesta pesquisa foram as professoras[13] da escola selecionada que tem alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em suas turmas do Ciclo I do Ensino Fundamental. Em um primeiro momento de reconhecimento do ambiente onde a pesquisa se desenvolveu realizei a identificação destes sujeitos, bem como fiz o primeiro contato apresentando minha pesquisa, dados registrados em meu caderno de campo.

As professoras selecionadas por meio do filtro para delimitação dos sujeitos a serem pesquisados foram um total de três. Sendo uma professora do primeiro ano que tem dois alunos com TEA em sua turma, outra do segundo ano e outra do terceiro ano, denominadas respectivamente como **"P1"**, **"P2"** e **"P3"**.

A professora "P1" criava semestralmente um caderno de atividades específicas para seus alunos com TEA, as Professoras **"P2"** e **"P3"** realizavam suas atividades nos cadernos comuns de seus alunos, e não produzem materiais adaptados para trabalhar com eles.

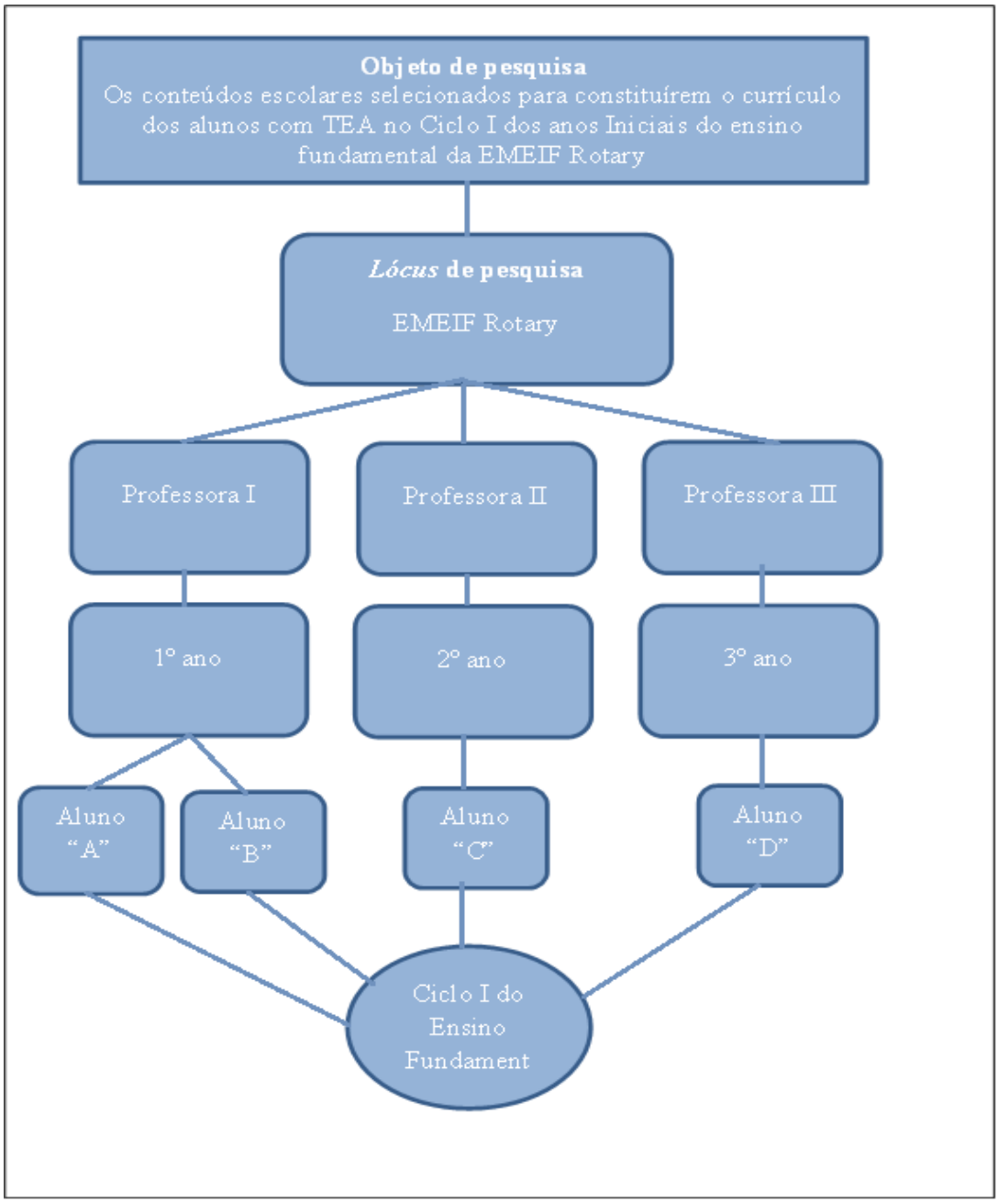
Tirei fotos dos cadernos do ano letivo de 2016 de quatro alunos, denominados de aluna **"A"**, aluno **"B"**, aluno **"C"** e aluno **"D".**

O movimento da minha pesquisa exploratória resultou na delimitação de meu objeto de pesquisa, o lócus e sujeitos de investigação, e estão interligados entre si diretamente, como mostro no quadro XI:

[13] Apresento a palavra no feminino visto que todos os sujeitos que compõe esta pesquisa são mulheres.

QUADRO XI-

ESTRUTURA DA PESQUISA



FONTE: ELABORADO PELA AUTORA, 2017.

Como podemos visualizar na imagem acima as professoras **"P1"**, **"P2"** e **"P3"** foram os sujeitos investigados, e estão diretamente ligadas ao lócus de pesquisa e consequentemente ao objeto de pesquisa, entretanto, neste esquema aparecem mais quatro sujeitos, que são os alunos "**A"**, "**B"**, "**C"**, e "**D"**. Por mais que os alunos não sejam alvo direto desta investigação, a presença deles na pesquisa se fez necessário, pois através dos seus cadernos

tivemos indícios sobre os conteúdos desenvolvidos com eles, bem como as intencionalidades e concepções de suas professoras.

A caracterização destes alunos se faz intrínseca ao longo do processo, uma vez que as especificidades de cada aluno foram, conforme relatado pelas professoras, um fator determinante na prática educativa de cada uma dessas três professoras. Observa-se, também na imagem, que são três professoras e cada uma leciona em uma série do Ciclo I do Ensino Fundamental, o que nos possibilitou uma visão completa do trabalho com estes alunos neste Ciclo, podendo observar a progressão dos conteúdos propostos pelas DCNEF (2010a) e o que se é desenvolvido na sala de aula, configurando-se em um ponto de análise crítica do que é proposto e realizado.

2.2.3 *Pesquisa de campo*

a) identificação dos sujeitos da pesquisa

Apresentarei agora as características das professoras e de seus respectivos alunos, dados coletados através de meu caderno de campo.

Professora "P1": leciona em duas turmas do primeiro ano, uma no período matutino e outra turma no período vespertino, em cada uma de suas turmas tem um aluno com TEA, os alunos denominados "**A**" e "**B**".

Conforme a professora "P1" a aluna "**A**" ainda não está alfabetizada e tem grande dificuldade na coordenação motora, frente a isto, a maioria de seus trabalhos é para desenvolver a coordenação motora, recortando, colando, cobrindo. A professora organiza um caderno ampliado para a aluna com as atividades prevista para um semestre, a aluna não usa outro caderno, pois não consegue desenvolver outras atividades escritas como os demais da turma, por vezes a aluna fica muito agitada e não realiza as atividades. O caderno é dividido em três partes, um que desenvolve a coordenação motora, outro composto pelas letras do alfabeto para que a aluna vá familiarizando-se com as letras e reconhecendo-as e a última parte do caderno é comporto pelos números, para que a aluna comece a reconhecer e escrevê-los.

O aluno "**B**" segundo a professora **"P1"** está no estágio silábico alfabético em transição para o alfabético, já lê palavras soltas, mas ainda não consegue ler frases ou pequenos textos, palavras com grau de dificuldade maior ele tem dificuldades em ler. No

ditado consegue escrever a maioria das palavras, mas dependendo do grau de dificuldade ele engole algumas letras. O caderno que a professora fez para ele é utilizado, mas ele também usa o caderno comum, pois já consegue escrever. Sendo o caderno ampliado da professora mais para aperfeiçoar sua coordenação motora.

Professora "P2": Leciona em uma turma do segundo ano, no turno matutino, tem um aluno com TEA matriculado em sua turma, denominado por mim como aluno "**C**".

Segundo a professora **"P2"** o aluno "**C**" ainda não está alfabetizado, entretanto já apresenta uma coordenação motora fina boa, consegue cobrir as letras e desenhos, e parear as letras do alfabeto. Afirmou, também, que em sua formação tanto inicial quanto continuada não teve formação para trabalhar com alunos com TEA, então, desenvolve suas atividades conforme acredita que irá ajudá-lo no processo de leitura e escrita, propondo atividades de identificação das letras, e de formação de palavras a partir das letras trabalhadas. A professora também contou, que não tem um planejamento pré-estabelecido com seus alunos, sendo assim, conforme ela percebe o avanço da turma e do aluno com TEA ela vai desenvolvendo suas atividades, de modo que ao final do ano o objetivo daquele ano seja alcançado para estes alunos.

Professora "P3": leciona em uma turma do terceiro ano, no turno matutino e tem um aluno com TEA matriculado em sua turma, denominado por mim de aluno "**D**".

Conforme relatado pela professora, em uma de minhas visitas a escola, e registrado em meu caderno de campo o aluno já é alfabetizado, escreve palavras completas, frases pequenas. Durante o ditado ele consegue acompanhar e escrever as palavras, algumas vezes quando se trata de textos um pouco maiores o aluno escreve palavras aleatórias, mas para ele está escrevendo o que está sendo ditado, afirmando a professora que ele fica em um momento de reflexão sobre o que esta sendo escrito, compreendendo o sentido das palavras, mesmo que não as esteja escrevendo. O aluno não aceita atividades diferenciadas, faz questão de realizar as mesmas atividades de todo o resto da turma, e quando sente dificuldade em acompanhar o que está sendo trabalhado em sala o mesmo solicita que a turma aguarde ele terminar a atividade para não ficar para "trás". É um aluno afetuoso, não é introspectivo, se relaciona bem com seus colegas e professores. No caderno que utiliza mesmo a professora colocando as matérias na ordem de frente para trás, ele escreve em seu caderno da última página em direção à primeira.

A caracterização das professoras e de seus respectivos alunos foi útil no período anterior à entrevista semiestruturada, pois sustentou a criação de meu roteiro de entrevista, em

que parti destes primeiros indícios relatados, juntamente com o que foi apontado nos cadernos dos alunos para delimitar as questões das entrevistas.

b) dados coletados: os cadernos dos alunos com TEA

- **Professora "P1"**

A professora **"P1"** desenvolveu com seus dois alunos a aluna **A** e o aluno **B** no ano letivo de 2016 cadernos ampliados de atividades, criados semestralmente, dividido em três aspectos, *escrita das letras*, *numerais* e *coordenação motora*, conforme relatado pela professora, mas ao observar o caderno pude constatar mais uma categoria de atividades que é a *sequência lógica*, dentre estes aspectos apresento no quadro XII atividades de maior recorrência por categoria:

QUADRO XII –

ATIVIDADES DE MAIOR RECORRÊNCIA: PROFESSORA "P1" – 1º ANO

Escrita das letras	**Numerais**	**Coordenação motora**	**Sequencia lógica**
Letras do Alfabeto	Ligar número as quantidades	Cobrir	Ordenação temporal dos fatos
Ligar letras a figuras	Cobrir os numerais	Recorte e Colagem	Relação de formas geométrica a cores determinadas
Escrever a primeira letra da figura	Dimensão de grande e pequeno	Pintura de datas festivas	
Ligar letra a palavra			

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA, 2017.

As atividades no caderno ampliado da professora se repetem no que tange aos tipos de atividades selecionadas para trabalhar com seus dois alunos. Por mais que a professora aponte uma diferença no desenvolvimento dos mesmos, o caderno ampliado não sofre esta diferenciação.

O aluno **B** conforme relatado pela professora consegue acompanhar a turma, e tem um caderno comum, semelhante aos demais alunos, realizando atividades nos dois cadernos.

- A professora **"P2"**

A professora **"P2"** relata que o aluno "**C"** conseguia realizar atividades no caderno comum, e que realizava as atividades dele conforme o assunto que a turma estava trabalhando, podemos observar nas atividades presentes no caderno deste aluno as mesmas categorias presentes no caderno dos alunos "**A**" e "**B**", com a diferença que não é um caderno ampliado, mas sim um caderno comum como os demais alunos da turma, apresento abaixo, no quadro XII os tipos de atividades por categorias que identificamos:

QUADRO XIII-

ATIVIDADES DE MAIOR RECORRÊNCIA: PROFESSORA II – 2º ANO

Escrita das letras	**Numerais**	**Coordenação motora**	**Sequência lógica**
Letras do Alfabeto	Ligar número as quantidades	Cobrir	Sequência de formas geométricas da bandeira do Brasil
Completar as vogais das palavras	Cobrir os numerais	Recorte e Colagem	Relação de formas geométrica a cores determinadas
Pareamento do alfabeto		Pintura de datas festivas	
Relação palavra a quantidade de letras			
Escrita do próprio nome			
Relação da letra a imagem			

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA, 2017.

No caderno do aluno “**C”** podemos observar que há atividades nas quatro categorias elencadas acima, entretanto, a maiores recorrências de atividades dizem respeito à alfabetização, e apreensão do domínio dos códigos da escrita, em detrimento as demais categorias. Podemos observar também, que a professora lança mão de algumas atividades de pareamento para que o aluno realize as atividades.

- **Professora “P3”**

A professora **“P3”** realizava as atividades do aluno “**D”** no livro didático, o aluno “D” é o único dentre os alunos que aparecem nesta pesquisa que usava o livro didático, a professora não diferenciava as atividades nem os conteúdos para este aluno.

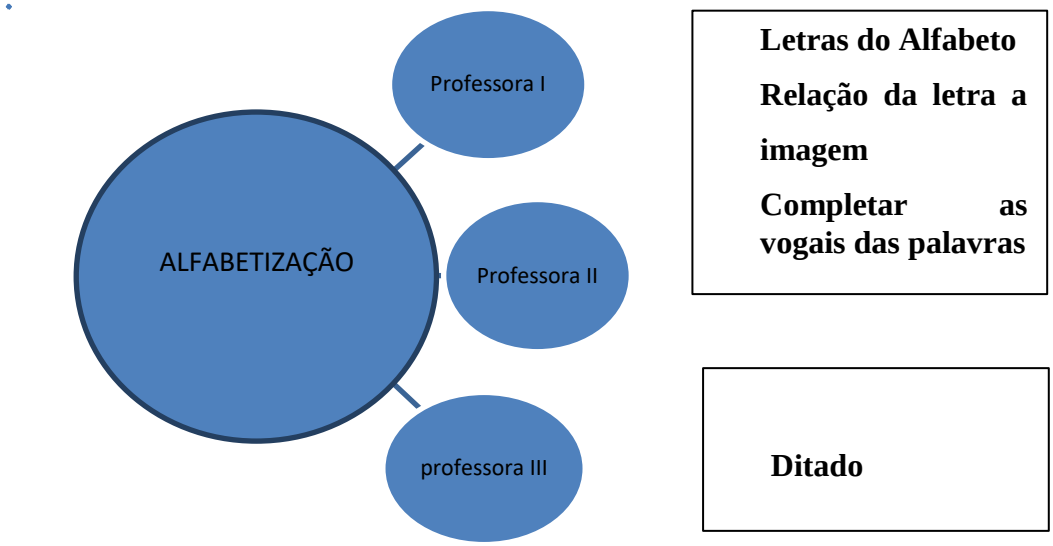
c) pontos em comum entre as atividades dos alunos com TEA

Ao observar os cadernos dos alunos A, B e C, podemos observar alguns pontos em comuns no que tange aos conteúdos trabalhados, e embasados nos dados do caderno de campo. Podemos identificar, também, pontos convergentes na prática da professora **“P3”** do aluno D.

Observo como denominador comum a alfabetização como fator dominante nas atividades dos quatro alunos, a professora **“P1”** e **“P2”** com atividades bem semelhantes e a professora **“P3”** com atividades diferentes mas que se constituem no mesmo objetivo, como mostro no quadro XIV:

QUADRO XIV –

RELAÇÃO ENTRE AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELAS PROFESSORAS



FONTE: ELABORADO PELA AUTORA, 2017.

Como mostra o quadro acima, por mais que as atividades possam variar no que diz respeito à estrutura, as três professoras demonstram o objetivo da alfabetização como guia de suas práticas. Podemos identificar atividades de matemática e até mesmo de coordenação motora, mas podemos identificar de forma mais expressiva a intenção de alfabetizar estes alunos.

Um ponto que merece destaque é que dentre as categorias elencadas, não observamos a recorrência de atividades das demais disciplinas que constituem o Ciclo I do fundamental

Podemos observar que há um avanço na escolarização dos alunos TEA na EMEIF Rotary no que diz respeito aos conteúdos escolares, mesmo que pequeno, em relação ao que Alves (2014) e César (2013) apresentam em suas pesquisas. Os cadernos selecionados como documento nesta investigação apresentam atividades para a alfabetização destes alunos, mesmo que sejam propostas educacionais demasiadamente tradicionais e mecanizadas, o conteúdo escolar desenvolvido pelas professoras desta escola se constitui em um progresso, visto que nas pesquisas por mim elencadas os conteúdos desenvolvidos com os alunos com deficiência em suma são de socialização e de infantilização.

3. CURRÍCULO, CONHECIMENTO E CONTEÚDO ESCOLAR

Nesta seção tenho por objetivo abordar três conceitos distintos, mas intrinsecamente articulados entre si. Começando pela discussão sobre currículo, em que faço um breve apanhado histórico sobre os estudos curriculares, as tensões nos quais este campo está imerso, bem como minhas posições epistemológicas do que compreendo ser currículo. Trago também nesta seção o debate sobre conhecimento escolar e seu lugar na composição do currículo escolar, lançando mão dos estudos de Young sobre conhecimento poderoso. Por fim, delimito a discussão para o conceito de conteúdo escolar, suas características e desenvolvimento curricular embasada nos estudos de Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, Zabala e Libâneo.

3.1. Currículo Escolar: concepções teóricas

Estudar sobre o currículo e buscar de forma vertical os debates mais complexos deste campo se constitui em uma tarefa árdua em que se faz necessário recorrer a diferentes estudiosos para compreender os vieses filosóficos e ideológicos intrínsecos à construção deste instrumento tão relevante nas relações escolares.

Há mais de um século os estudos curriculares definem currículo de formas mais diversas, entretanto, podemos observar um aspecto comum que se evidencia, independente dos pressupostos teóricos que fundamentam tal currículo, que é a ideia de organização e sistematização de situações de aprendizagem por parte do docente e/ou das redes de ensino para dar conta do processo educativo dos alunos (LOPES; MACEDO, 2011), esta definição simplista, não dá conta de toda a complexidade que perpassa os debates curriculares, fazendo-se necessário nos aprofundarmos em outras questões que tornam o currículo um constante campo de disputas teóricas.

Estamos imersos em uma sociedade que dinamiza o conhecimento e perpetua a disputa por interpretações e epistemologias capazes de responder aos mais diversos problemas sociais contemporâneos. Sociedade está que traz para o campo do currículo inúmeras tensões envolvendo conhecimento, ciência e tecnologias (ARROYO, 2011). Nós, os profissionais da educação, não podemos deste modo encarar o currículo como território neutro, mas devemos refletir o que concebemos hoje como currículo e organização do conhecimento, como Moreira e Silva (1994, p. 8) afirmam “O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o

currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares".

Ao compreender o currículo como este campo de constante disputa uma questão se destaca, demasiadamente pertinente a este trabalho, que é a natureza dos conteúdos a serem ensinados nas escolas. Podemos observar que cada corrente epistemológica trata de maneira peculiar este campo estruturante do currículo escolar, variando desde conteúdos com objetivos técnicos a conteúdos mais voltados para auxiliar e responder problemas sociais. Sendo assim, a discussão que me proponho a realizar nesta seção percorre o diálogo entre as diferenças epistemológicas dos principais tipos de currículo e de como cada corrente trabalha com o conhecimento escolar e o conteúdo que o compõe.

Para nós que passamos pela escolarização neste último século, talvez seja óbvio pressupor que a ação educativa requer uma prévia sistematização, organização e seleção do conhecimento, entretanto, nem sempre a educação formal se configurou deste modo. Voltando um pouco na própria história da educação de nosso país, no período colonial, a educação jesuítica pressupunha que havia disciplinas que tinham conteúdos e atividades que lhes eram inerentes, de tal modo que suas especificidades ditavam sua utilidade para bom desenvolvimento estudantil. Como afirma Lopes e Macedo:

> O ensino tradicional ou jesuítico operava com tais princípios, defendendo que certas disciplinas facilitavam o raciocínio lógico ou mesmo ampliava a memória. Apenas na virada para os anos 1900, com o início da industrialização americana, e nos anos 1920, com o movimento da Escola Nova no Brasil, a concepção de que era preciso decidir sobre o que ensinar ganha força e, para muitos autores, aí se iniciam os estudos curriculares (2011, p. 21).

A industrialização foi então um marco para os estudos curriculares, sendo mola propulsora pra questionamentos sobre a escola e a educação pertinentes até os dias de hoje. A escola, a partir deste contexto sócio econômico, se tornou um espaço para possíveis resoluções de problemas sociais, acarretado pela grande mudança no cenário industrial mundial, refletindo assim diretamente sobre os conteúdos a serem desenvolvidos na escola, pois estes deveriam ter utilidade na nova conjuntura da sociedade moderna.

O conceito de utilidade é demasiadamente relativo, o que traz para o campo curricular diversas tensões, a exemplo, como definir o que seria uma educação útil, útil para quem? Quais conteúdos seriam, deste modo, mais úteis? As respostas a estas questões espelham as diferentes perspectivas das teorias curriculares.

Não pretendo me aprofundar na discussão das tensões em que o currículo esta imerso, reconheço este campo de debate, entretanto não cabe neste momento ao meu trabalho, uma vez que meu objetivo primo é tecer um debate incisivo sobre o currículo desenvolvido. Ainda assim, com o objetivo de expor as diferentes teorias curriculares, apresentarei de forma sucinta algumas correntes epistemológicas do currículo, que a meu ver são as mais marcantes na história dos estudos curriculares, evidenciando deste modo, a diversidade de ideias que envolvem a composição do currículo escolar.

Nos anos de 1910 na sociedade americana, recém industrializada, as demandas de escolarização aumentaram e junto a ela a necessidade de mão de obra capacitada para o trabalho industrial, surgindo assim a preocupação com a eficiência da escola, este movimento ficou conhecido como o eficientismo social, em que a escola e o currículo se tornaram importantes instrumento de controle social. O eficientismo social se configurou na defesa por um currículo cientifico, objetivamente voltado à administração escolar, baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia (LOPES; MACEDO, 2011).

No eficientismo social o conteúdo escolar e sua seleção ficaram em segundo plano, abrindo espaço para programas de treinamentos com valor funcional, evidenciando a capacidade de resolução de problemas práticos, para este movimento o currículo se configura em um instrumento altamente coercitivo.

Em contrapartida ao eficientismo social, surge no Estados Unidos, trazido ao Brasil pelo Movimento escolanovista, o progressivismo, em que tinha a educação como um meio a diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana, com o objetivo de construir uma sociedade democrática. Um dos principais nomes deste movimento, nos Estados Unidos foi de John Dewey, que evidenciou os conceitos de inteligência social e mudança na elaboração do currículo, sendo a resolução dos problemas sociais o foco central, como apresentado por Lopes e Macedo:

> O progressivismo se constitui como uma teoria curricular única que encara a aprendizagem como um processo contínuo e não como uma preparação para a vida adulta, O valor imediato das experiências curriculares se apresenta como princípio de organização curricular em contraposição a uma possível utilização futura (2011, p. 23).

Um dos objetivos para o progressivismo era minimizar a distância que havia sido criada entre a escola e o interesse do aluno, colocando o currículo no lugar de experiência direta para a criança, para tanto o ambiente escolar se organiza de forma que esta criança se

depare com inúmeros problemas sociais para que ela pudesse agir de forma democrática e cooperativa. O currículo progressivista, Segundo Lopes e Macedo (2011), compreende três núcleos, que são: as ocupações sociais, os estudos naturais da língua e a língua. Sendo assim, os assuntos escolares partem da necessidade prática, para somente depois tomarem formas mais abstratas. Conforme Coll (1987) o progressivismo destaca a importância de estudar a criança de modo a descobrir seus interesses, seus problemas, suas necessidades para assim subsidiar a seleção de objetivos e conteúdos do currículo.

No Brasil o movimento progressivista teve como principais nomes os escolanovistas Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, que foram os percussores das reformas ocorridas na Bahia e Distrito Federal nos anos 1925 e 1927, respectivamente.

Em meados de 1949 foi produzida a mais duradoura resposta às questões curriculares no que diz respeito a organização e seleção das experiências e conteúdos educativos, proposta criada por Ralph Tyler, como afirma Lopes e Macedo:

> Com uma abordagem eclética, Ralph Tyler se propõe a articular abordagens técnicas, como as eficientistas, com o pensamento progressivista. Ainda que sua apropriação do progressivismo tenha sido caracterizada como instrumental e que seu pensamento esteja muito mais próximo do eficientismo, sem dar conta da tensão entre criança e mundo adulto que caracteriza o pensamento de Dewey, a racionalidade proposta por Tyler se impõe, quase sem contestação, por mais de 20 anos, no Brasil e nos EUA (2011, p. 25).

A proposta de elaboração curricular de Tyler se constituiu em um procedimento linear e administrativo, sendo composto por quatro etapas: “definição de objetivo; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de aprendizagem apropriadas, organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25). Neste modelo é estabelecido um vínculo direto entre o currículo e avaliação, propondo que os resultados do rendimento dos alunos inferissem diretamente na implementação dos currículos.

No Brasil, até meados de 1980, praticamente todas as propostas curriculares são elaboradas segundo o modelo de currículo tecnicista de Tyler, sua proposta define uma nova agenda para a teoria curricular, em que o foco é voltado para a formulação de objetivos, procedimento este que até hoje podemos observar na elaboração dos currículos escolares, como afirma Lopes e Macedo:

> Tyler é, indubitavelmente, o nome mais conhecido do campo do currículo, tendo sido responsável pelo modelo de elaboração curricular mais utilizado no mundo

> ocidental para o desenho de currículos. Para além de um modelo, poderíamos falar em uma racionalidade ou um discurso que condiciona muitas das experiências de elaboração curricular, a despeito das matrizes teóricas que as alicerçam. Trata-se de uma racionalidade que poderia chamar técnica ou sistêmica, abordagem preocupada centralmente com a eficiência que estava no auge nos anos 1950 (2011, p. 44).

A ideia da escola e a educação ter resultados práticos e utilitários é o reflexo de anos do imperialismo do currículo tecnicista nas escolas brasileiras (PACHECO, 2003), em que a pressão do utilitarismo educacional e do modelo tecnicista ganharam demasiado destaque.

Frente à crítica incisiva sobre o currículo como instrumento de controle social, em meados dos anos de 1970, começam a surgir teorias marxistas que defenderam a correspondência entre a economia e a superestrutura social, saindo de concepções mecanicistas do conhecimento e partindo para discussões baseadas na dialética entre a economia e a cultura. Em que o debate curricular se afasta de um currículo coercitivo para analisar a atuação do sistema educativo como espaço formativo dos sujeitos de cada classe social e de seus papéis que o sistema capitalista lhes destina (LOPES; MACEDO, 2011). Estes embates teóricos deram espaço para a análise sociológica do conhecimento, como afirmado por Coll (1987, p. 48):

> A análise sociológica permite, entre outras coisas, determinar as formas culturais ou conteúdo – conhecimentos, valores, habilidades, normas etc. – que o aluno deve assimilar para torna-se um membro ativo na sociedade e ao mesmo tempo um agente de criação cultural; também permite garantir que não ocorra ruptura entre a atividade escolar do aluno e sua atividade extra-escolar.

Diferente das perspectivas técnicas do currículo que se preocupam com o processo em si, a perspectiva sociológica busca entender os interesses envolvidos nos processos, de forma que compreende que a escola contribui para a legitimação dos conhecimentos. Portanto, nessa perspectiva a elaboração curricular é pensada como um processo social que está preso a estratificação de classes, sendo o currículo um instrumento de diferenciação social, como afirmado abaixo:

> Ao invés de método, o currículo torna-se um espaço de reprodução simbólica e/ou material. Surgem na agenda dos estudos curriculares questões como: por que esses e não outros conhecimentos estão nos currículos; quem os define e em favor de quem são definidos; que culturas são legitimadas com essa presença e que outras são deslegitimadas por ai não estarem. Abre-se uma nova tradição nesses estudos, qual seja, a de entender que o currículo não forma apenas os alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona de forma interessada aquilo que é objeto da escolarização (LOPES; MACEDO, 2011).

A discussão sociológica traz para o campo curricular conceitos, antes negligenciados perante as teorias curriculares mecanicistas, como a reprodução da estratificação de classes sociais, do poder ideológico do estado, da cultura, entre outros e coloca a escola como espaço de legitimação do conhecimento. Deste modo o currículo fundamentado sobre esta viés é considerado um currículo crítico, pois não esta interessado apenas nas estruturas e sistematizações do conhecimento, mas sim nas relações estabelecida por entre os processos de seleção e planejamento curricular. Currículo este do qual lanço mão como lentes para analisar meus dados, e sobre ele me debruçar a discutir de forma mais contundente. Como afirmado abaixo:

> O conhecimento corporificado como currículo educacional não pode ser mais analisado fora de sua constituição social e histórica. Não é possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais. A teoria curricular não pode mais, depois disso, se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, nem pode encarar de modo ingênuo e não-problemático o conhecimento recebido. O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, e uma arena política (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 20-21).

Observando a história das teorias do currículo, entendo desta forma, o currículo como a composição das experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, considerando que este contribui para a construção de identidades dos alunos em meio às relações sociais estabelecidas, se constituindo assim o conjunto de ações pedagógicas realizadas com objetivos educativos. Podemos considerar deste modo que diferentes fatores contribuem para a constituição de um currículo escolar, podendo ser de ordens sócio-econômicas, políticas e culturais.

Analisar o currículo escolar se constitui em uma tarefa árdua, pois ele é composto de instrumentos palpáveis como o Projeto Político Pedagógico (PPP) realizado pela esfera administrativa da escola em conjunto com a comunidade escolar, pelos planos de ensino e de aula elaborados pelos professores, como também é composto de diferentes relações e conteúdos estabelecidos no cotidiano escolar.

Quando se trata do currículo escolar, o debate perpassa o concreto e o palpável, ou seja, o currículo não se constitui apenas em documentos oficiais, mas também, como instrumento na construção de identidade está relacionado a vários fatores intrínsecos às práticas educativas e relações estabelecidas no ambiente escolar, atitudes e valores

transmitidos subliminarmente pelas rotinas do cotidiano escolar, o currículo neste aspecto é denominado de currículo oculto.

> Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos (das) professores(as) e nos livros didáticos. São exemplos de currículo oculto: a forma com que a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, fulana, professora, etc); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula em círculo ou alinhadas); as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média) (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 19).

Considerando que o currículo escolar é o reflexo da ação intencional da educação, este se constitui de um conjunto de elementos, meios e recursos que expressam a cultura escolar, bem como inúmeros aspectos formativos dos quais esta instituição se propõe. Neste sentido Sperb (1979, p. 5) afirma:

> A finalidade ou os objetivos da educação resultam da filosofia que orienta a vida dentro de uma cultura. Representam os atributos que a sociedade espera e necessita encontrar em seus membros. Representam o ótimo de formação humana, segundo a concepção de um determinado povo ou cultura. Estes objetivos, portanto, refletem a sociedade em geral, sua vida religiosa, política, econômica, cientifica e artística. Refletem a tradição, os valores e as necessidades da sociedade, mas acima de tudo nos dão a conhecer a concepção do homem aceita pela sociedade.

Segundo Sacristán (2000) o currículo é uma forma de organizar uma série de práticas educativas, não sendo apenas um conceito abstrato, mas sim uma construção cultural, e apresenta em seu livro "O currículo uma reflexão sobre a prática" algumas impressões globais que nos remetem ao conceito de currículo, que são:

> O currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino é a acepção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram, por exemplo, num manual ou num guia do professor; o currículo também foi entendido, ás vezes, como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização de plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitude; o currículo como tarefa e habilidades a serem dominadas – como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma (SACRISTÁN, 2000, p. 14).

A instrumentalização concreta do currículo faz da escola um sistema social, uma vez que através dele a escola é dotada de conteúdo (SACRISTÁN, 2000), aspecto este adotado

quase universalmente nos diferentes sistemas escolares, diferindo apenas em alguns mecanismos e ritos influenciados historicamente formando a peculiaridade de cada contexto. Devido as multiplicidades de concepções de currículo, é demasiadamente delicado organizar em uma forma textual sistemática um raciocínio coerente sobre as formas e funções adotadas sobre currículo, uma vez que, diferentes fatores de orientação ideológicas, filosóficas e pedagógicas influenciam diretamente, repercutindo de modo a encontrarmos múltiplas visões e contradições no que tange ao debate curricular.

Monteiro (2013) afirma que o currículo não pode ser considerado como uma operação meramente cognitiva, e que seus conhecimentos são meramente transmitidos a sujeitos de antemão, tão pouco pode ser entendido como operação capaz de extrair uma essência pré-existente à linguagem e a cultura. O currículo, desta forma, se constitui como instrumento de formação do sujeito, sujeitos particulares, de múltiplos posicionamentos dentro das divisões sociais.

Para Sacristán (2000) quando definimos o currículo estamos por definir a concretização das funções da escola, situando-a em um determinado momento histórico e social para o nível ou modalidade educativa a qual está organizada. Deste modo, o currículo ganha formas e objetivos diferenciados conforme o púbico alvo da instituição, como afirmado pelo autor:

> O currículo do ensino obrigatório não tem a mesma função que o de uma especialidade universitária, ou o de uma modalidade de ensino profissional, e isso se traduz em conteúdos, formas e esquemas de racionalização interna diferentes, porque é diferente a função social de cada nível e peculiar a realidade social de cada nível e peculiar a realidade social e pedagógica que se criou historicamente em torno dos mesmos (SACRISTÁN, 200, p. 15).

Colocar em prática o currículo, a ação objetiva das proposições curriculares, está muito além de mera reprodução da sistematização escrita no currículo prescrito, está, entretanto, impregnada pelas ideologias e objetivos de ensino que a instituição político administrativa, gestores e professores se propõem desenvolver com determinada escola, turma e/ou aluno observada na prática educativa do professor, portanto, não se traduz em uma prática neutra. Ao observar sua execução através da prática docente podemos analisar como vem acontecendo à escolarização propriamente dos alunos dentro da sala de aula regular.

> Na configuração e desenvolvimento do currículo, podemos ver se entrelaçarem práticas políticas, administrativas, econômicas, organizativas e institucionais, junto a práticas estritamente didáticas; dentro de todas elas agem pressupostos muito

> diferentes, teorias, perspectivas e interesses muito diversos, aspirações e gestão de realidades existentes, utopia e realidade. A compreensão do currículo, a renovação da prática, a melhora da qualidade do ensino através do currículo não deve esquecer-se de todas essas inter-relações (SACRISTÁN, 2000, p. 29)

O conhecimento escolar é um dos elementos centrais do currículo, e a sua aprendizagem se constitui em condição indispensável no processo de escolarização, pois é por meio dele que os conhecimentos socialmente produzidos são apreendidos, criticados e reconstruídos pelos alunos, nisto se constitui a necessidade de um ensino ativo e com rigor na seleção de conhecimentos relevantes para compor o currículo (MOREIRA; CANDAU, 2007). Se fazendo necessário que os conhecimentos escolares possibilitem aos alunos uma compreensão apurada da realidade em que está inserido, uma ampliação de seu universo cultural e uma ação autônoma, consciente e segura no mundo.

3.2. Conhecimento Escolar: o conhecimento poderoso e a função da escola

Como afirmado anteriormente um dos aspectos que giram em torno dos debates sobre currículo é a discussão no que diz respeito aos conhecimentos escolares, os procedimentos e relações sociais que constituem o cenário em que esses conhecimentos se ensinam e se aprendem (MOREIRA; CANDAU, 2007). As discussões curriculares são marcadas fortemente pelas concepções de conhecimento, poder e identidade. Portanto, delimito a discussão teórica sobre currículo no aspecto do conhecimento escolar, debatendo questões intrínsecas deste componente curricular.

Em relação ao conhecimento Young questiona:

> Quais são os princípios básicos do currículo? Em outras palavras, ‘o que é que os alunos têm o direito de aprender estejam eles frequentando a escola primária, a secundária, a universidade ou envolvidos em um programa de educação vocacional ou profissional que vise prepara-los para um emprego?’ Essas são perguntas que não têm respostas do tipo ‘uma vez para sempre’, as sociedades passam por mudanças portanto cada geração tem que lidar com tais perguntas novamente, e elas não são fáceis. Por um lado, como educadores, temos a responsabilidade de transmitir à próxima geração tudo o que foi descoberto pelas gerações anteriores. É este elemento de continuidade entre as gerações que nos distingue dos animais, é uma forma de dizer que somos sempre parte de uma história. Por outro lado, o propósito do currículo, pelo menos nas sociedades modernas, não é apenas transmitir conhecimentos passados, é capacitar a próxima geração de modo que ela possa construir sobre esse conhecimento, criando um novo pois é assim que as sociedades humanas progridem e os indivíduos se desenvolvem (YOUNG, 2013, p. 11).

Para nos aprofundarmos na discussão sobre conhecimento escolar, vale primeiramente ressaltar o que entendo por conhecimento, para tanto, lanço mão do conceito utilizado por Young (2013, p. 25) em que elenca quatro características do que é conhecimento.

> Conhecimentos são:
> Fonte de estabilidade para as escolas, alunos e professores. Isto é importante como parte do papel da escola que é 'transmitir' o conhecimento adquirido por gerações anteriores.
> Eles são fontes de coerência nacional (e internacional). Famílias mudam de endereços e os alunos vão para novas escolas no mesmo país ou em países estrangeiros. Os conhecimentos oferecem certa garantia (alguns conteúdos mais que outros) que um aluno será capaz de continuar seus estudos em uma classe de idades semelhantes em uma outra escola.
> Eles são fontes de identidade para alunos e professores. Para os professores os conhecimentos formam a base de associações de profissionais especializados (professores de matemática, por exemplo), onde podem compartilhar de discutir novas abordagens. Para os alunos, o papel do conhecimento escolar é análogo mas diferente. Eles inicialmente penetram em um mundo que para muitos será o mundo alienígena do currículo; suas experiências anteriores não tiveram a disciplina como base. No entanto, as disciplinas que os levam além na disciplina e , em alguns casos, lhes permite desafiar tais limites.
> Conhecimentos, eu argumentei anteriormente, são a re-contextualização das disciplinas que são fonte primária de novos conhecimentos de uma sociedade. A ligação entre conhecimentos e disciplinas constitui a melhor garantia que temos que o conhecimento adquirido pelos alunos na escola não depende unicamente da autoridade do professor individualmente, mas do professor como membro de uma comunidade especialista em uma disciplina.

Quando se questiona a relevância de determinado conhecimento em detrimento a outro é importante termos em mente que esta seleção requer que se incentivem mudanças individuais e sociais, bem como a organização deste conhecimento de modo que se possibilite não somente sua apreensão como também a crítica sobre este conhecimento, se fazendo necessário que se crie um diálogo entre os saberes disciplinares com os demais saberes socialmente produzidos.

Em relação às relevâncias do conhecimento escolar a ser selecionado a compor o currículo escolar Moreira e Candau afirmam:

> Entendemos relevância, então, como o potencial que o currículo possui de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-las a adquirir os conhecimentos e habilidades necessárias para que isso aconteça. Relevância sugere conhecimentos e experiências que contribuam para formar sujeitos autônomos, críticos e criativos que analisem como as coisas passam a ser o que são e como fazer para que elas sejam diferentes do que são hoje (2007, p. 1).

Young (2013) afirma que o debate sobre o conhecimento no campo curricular foi ao longo de um grande período negligenciado, expresso na relutância dos estudiosos da área em abordar esse aspecto devido ao que ele denomina de crise nos estudos curriculares, para Moreira (2013) existe a necessidade de se resgatar o valor do conhecimento escolar nos processos curriculares. Esta crise segundo o autor vem devido a este campo perder seu objeto principal que é 'o que é ensinado e aprendido na escola', perdendo de tal modo seu destaque nos estudos educacionais.

Outra razão apontada por Young (2013) para a crise nos estudos curriculares diz respeito a enorme expansão da escolaridade em contrapartida a perda da confiança no papel potencialmente emancipatório, em parte fruto das pressões do capitalismo global, do que o autor chama de 'crescente enfoque dos meios ao invés dos fins'. Em que aprendizagem bem sucedida está expressa na progressão de uma possível carreira profissional futura, com enfoque na empregabilidade.

Pacheco (2013, p. 52) evidencia que em sua perspectiva a crise nos estudos curriculares se dá devido a este ser um campo epistemológico e metodológico em que não há consenso, sendo para ele característica deste campo a constante multiplicidade de situações em que o currículo é socialmente construído, como afirma: "Neste aspecto, sustento que a crise, ou identidade, dos estudos curriculares advém da sua complexidade na delimitação da unidade do campo cientifico e consequentemente dificuldade de um objeto coerente de estudo".

Conforme Young (2013) cada vez mais os estudiosos educacionais generalizam a ideia de que o conhecimento em si não tem validade ou significado intrínseco, limitando aos professores a indagação de o currículo está sendo significativo aos seus alunos, ao invés de questionarem "este currículo levará meus alunos além de suas experiências e permitirá a visualização de alternativas que têm alguma base do mundo real". Para o autor existe uma espécie de medo do conhecimento nas escolas, e este é visto como intimidador. Desta forma, se os estudiosos do campo curricular, especialistas neste debate não tem para si uma teoria de conhecimento acabam, por conseguinte, buscando por meio de expressões de resistência cultural entre os alunos, mascarar um currículo vazio de conhecimento como celebração de significados subjetivos e de identidades. Frente a isto o autor nos chama atenção que "Os pais enviam seus filhos para a escola esperando que eles adquiram conhecimento especializado que eles não têm acesso em casa (2013, p. 17)" e afirma:

> Concluo que os currículos e consequentemente os estudos de currículo devem partir não do aluno como aprendiz, mas do direito do aluno ou do seu acesso ao conhecimento. Então, a tarefa de estudar o currículo passa a ser a de analisar e

> criticar os currículos existentes e a de explorar as diferentes formas que eles podem tomar. Estudiosos do currículo não fazem currículos eles mesmos, no entanto, pelo menos, eles podem ampliar as possibilidades que os elaboradores de currículo disponibilizam para eles (Young, 2013, p. 18).

Ao longo de minha formação acadêmica posso confirmar esta espécie de ocultamento do conceito de conhecimento cientifico nos debates sobre currículo escolar, principalmente no período da minha graduação, em que estudei currículo, cultura e identidade dos sujeitos, entretanto o conhecimento sempre ocupou um lugar de tabu, em que passava a imagem de que o currículo voltado ao conhecimento era um currículo engessado, inflexível, e principalmente distante do interesse e realidade do aluno, deste modo, confirmo as impressões de Young (2013) que há demasiada negligência nos estudos curriculares no que tange ao conhecimento.

Young (2013) diferencia conhecimento escolar, do não escolar, segundo o autor estas duas formas de conhecimento se diferenciam tanto em sua estrutura como em sua finalidade. O conhecimento não escolar, ou conhecimento cotidiano, são os que a criança adquire durante seu desenvolvimento que a capacita a sentir e entender o mundo em relação a contextos específicos. A coerência dos conceitos cotidianos é especifica e está ligada a contextos particulares. O conhecimento escolar está voltado mais ao conhecimento cientifico e com possibilidade de generalizações de modo a compor um currículo com ligações e propósitos de escolarização mais amplos, como o autor exemplifica:

> Os alunos vivem em uma cidade como Londres ou Belo Horizonte, eles conhecem a parte da cidade em que vivem, suas ruas, lojas e assim por diante. Este é um exemplo de conhecimento não escolar que os alunos trazem para a escola, ele será diferente para cada aluno e limitado por suas experiências durante seu desenvolvimento. A aquisição desse conhecimento não depende de ir à escola. Em alguma ocasião, no entanto, os alunos vão conhecer um professor de geografia. Professores de geografia têm um tipo muito diferente de conhecimento sobre as cidades que se relaciona a como elas se diferem, a sua história e como elas mudam. Este é o conhecimento escolar – neste caso, o conhecimento conceitual da geografia- a cidade é um exemplo de um conceito geográfico. Ele não substitui a experiência cotidiana de um aluno, ele amplia aquela experiência e permite que o aluno faça generalizações (Young, 2013, p. 18).

Podemos observar conforme a citação acima que cada tipo de conhecimento tem seu valor, e seu lugar no processo de desenvolvimento e escolarização do aluno, onde um não substitui o outro, entretanto cabe à escola em seus currículos disponibilizar aos alunos conhecimento sistematizado capaz de promover ao aluno experiências de generalizações de diferentes conhecimentos.

Silva (2016, p. 65) diferencia conhecimento escolar de conhecimento pedagógico, como afirma:

> Chamamos de conhecimento pedagógico aquele que esmaece as fronteiras entre o conhecimento escolar e o não-escola, presentes nos currículos analisados, uma espécie de discussões curriculares planejadas para alunos "menos capazes". O que, de acordo com Forquin (1993), seria uma demarcação mais ou menos rígida entre aquilo que, no contexto da relação pedagógica e em matéria de escolha e organização dos conhecimentos a transmitir, obedece ao controle dos professores, ou dos alunos e, aquilo que escapa a esse controle.

Segundo Moreira e Candau (2007) o conhecimento escolar tem características próprias que os distinguem de outras formas de conhecimento, é uma construção especifica da esfera educativa e não uma mera simplificação dos conhecimentos produzidos fora da escola. Produzido pelo sistema escolar e pelos contextos sociais e econômicos de forma mais ampla. A produção do conhecimento escolar se dá por meio das relações de poderes estabelecidas no ambiente escolar e na sociedade.

Considerando que o currículo deva levar em conta as experiências e os saberes dos estudantes, como bem pontua Young (2007), Moreira (2013) levanta as seguintes questões pertinentes a esta discussão:

> Como, no currículo considerar a experiência anterior do aluno, questionando-a e articulando-a ao conhecimento poderoso? Como associar, de alguma forma, a diversidade de interesses dos alunos ao conhecimento poderoso? Como evitar que a separação entre conhecimento escolar e conhecimento cotidiano preserve uma hierarquia entre modalidades do conhecimento que termine por ratificar as experiências dos alunos como inferiores?, como sinais de privação cultural? Como coibir uma hierarquização de conhecimentos, no currículo e na escola, que favoreça a manutenção de hierarquias que remetam à desigualdades e à diferença na sociedade? Como impedir que o conhecimento poderoso possa vir a silenciar vozes e discursos de alunos discriminados por fatores como classe social, raça, gênero e sexualidade? (MOREIRA, 2013 p. 44).

Conforme Young (2007) a questão do conhecimento que compõe o currículo, sua seleção e sistematização é uma questão epistemológica, como também de justiça social, pois por meio do currículo escolar alunos de diferentes classes socioeconômicas tem acesso a uma escolarização composta por diferentes aspectos do conhecimento.

> Eu suponho que a questão do currículo 'qual conhecimento?' é tanto uma questão epistemológica que define o que deve constituir o direito dos estudantes em estágios diferentes e em áreas de especialização diferentes, como uma questão de justiça social sobre o direito ao conhecimento por parte de todos os alunos sem levar em consideração se o conhecimento é rejeitado ou considerado difícil. Se alguns, como

> fazemos na Inglaterra, sejam limitados ao ‘conhecimento sem poder’ a partir da idade de 14 ou 16?

O currículo se constitui do instrumento de mediação das relações estabelecidas entre a sociedade e a escola, entre os saberes, as práticas sociais e os conhecimentos escolares, ou seja, o conhecimento escolar é produto dos saberes e conhecimentos socialmente produzidos, os ambientes principais que geram a construção deste conhecimento são:

> a) às instituições produtoras de conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa); b) ao mundo do trabalho; c) aos desenvolvimentos tecnológicos; d) às atividades desportivas e corporais; e) à produção artísticas; f) ao campo da saúde; g)às formas diversas de exercício da cidadania, h) aos movimentos sociais (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 22).

Para Young (2007) a educação foi transformada em um mercado, em que as escolas precisam competir por fundos e alunos, resultando em uma padronização intensiva da escolaridade, em que a escola acaba se tornando uma instituição que visa muito mais os resultados do que propriamente a atenção ao processo educativo e aos conteúdos desenvolvidos com seus alunos, “O sistema escolar torna-se, desta maneira, um bem privado, dotado de valor de troca, situado fora do campo educativo, trocado por emprego, prestígio e conforto” (SILVA, 2016, p. 57).

Em relação a educação ser tratada como um mercado, Young (2007) afirma que a escola que é controlada por metas, tarefas e comparativos de desempenho, promove alunos entediados e distantes da realidade sócio cultural no qual está inserido, bem como provoca um demasiado desgaste nos professores que cada vez vão se tornando mais apáticos.

Uma das funções da escola é socializar os conhecimentos escolares e facilitar o acesso dos estudantes à outros saberes, uma vez que se constituem direito de todos o acesso ao conhecimento construído em diferentes espaços sociais, a escola se constitui assim no espaço de socialização e produção do conhecimento envolvendo diferentes agentes nesta construção do saber, e se faz de suma importância que enquanto instituição promova o acesso aos diferentes tipos de conhecimentos.

Para Young (2007) uma das funções da escola é a transmissão de conhecimento, o que nos leva a questionar, que tipo de conhecimento é este que a escola precisa desenvolver em seu ambiente. Uma vez aceito esta função da escola, se questiona que tipo de conhecimento é de responsabilidade a escola produzir, sendo assim, para o autor os tipos de conhecimento são diferenciados em que alguns são mais valiosos que outros, e esta diferenciação formam o que

o autor coloca como base para a diferenciação dos conhecimentos, que são: conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não-escolar.

> Portanto, minha resposta à pergunta "Para que servem as escolas? É que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho (YOUNG, 2007, p. 1294).

Conforme Young (2007) os pais esperam da escola, mesmo que inconscientemente, que seus filhos tenham acesso neste ambiente a conhecimentos disponíveis especificamente na escola, conhecimentos que não fazem parte do cotidiano de suas casas, a esse tipo de conhecimento o autor denomina de "conhecimento poderoso".

> O conhecimento poderoso tem duas características fundamentais e ambos tomam forma de limites. É **especializado** em sua produção e em sua transmissão, e esta especialização é expressa nas fronteiras entre disciplinas e conteúdos que definem o foco e objetos de estudo. Em outras palavras, não é conhecimento geral. Isso não quer dizer que os limites são fixos e imutáveis. No entanto, significa que investigações interdisciplinares e aprendizagem dependem do conhecimento com base na disciplina. É **diferente** das experiências que os alunos trazem para a escola ou alunos mais velhos trazem para os ciclos básicos ou universidade. Esta diferenciação está expressa nas fronteiras conceituais entre a escola e o conhecimento cotidiano (2013, p. 19).

Frente ao exposto, para Young, a escola tem uma importante função social que é a de socializar conhecimentos que para todos, inclusive a uma parcela de sujeitos, em que este ambiente talvez seja o único local de conhecimento sistematizado e científico. Para o autor o conhecimento é poderoso porque permite aos alunos o poder de interpretação e controle do mundo, e é compartilhado, pois todos devem ter acesso a ele. Em relação a essa função social Young afirma:

> Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo seja validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição (2007, p. 1297).

Moreira (2013) sugere que a escola deve além de ensinar conhecimentos que melhor expliquem o mundo, busque subsidiar e comprometer seus alunos de forma a envolvê-los na

busca pela mudança de seus mundos, para o autor, o conhecimento disponibilizado na escola deve ter um caráter emancipatório.

Para Sacristán (2000) a ausência de conhecimentos, que ele denomina como valiosos, é um tipo de conteúdo presente no currículo escolar, visto que nem um currículo é neutro, e as escolhas de sua composição não se dão aleatoriamente, ou seja, manter alunos em currículos insignificantes e carentes do "conhecimento poderoso" é para o autor componente de um currículo oculto que limita os conhecimentos principalmente aos alunos de contextos sociais e econômicos desfavorecidos. Uma vez que estes saberes logrados na instituição escolar influenciam diretamente no desenvolvimento pessoal de cada aluno e no status que este irá conseguir obter dentro da estrutura profissional de seu contexto.

O conhecimento poderoso, no qual discorro nesta seção, se faz necessário no currículo escolar, não apenas, propriamente por ser rico em conteúdos complexos por si só, mas por possibilitar aos alunos avanços significativamente complexos aos alunos. Deste modo, enriquecendo os processos de aprendizagem do aluno que por direito deve ter acesso ao conhecimento elaborado.

Um currículo pautado no conhecimento poderoso promove uma educação com intenções objetivas no progresso da aprendizagem dos alunos, entre estes, também aos alunos com deficiência, tirando-os da zona de conforto de currículos minimalistas, em que historicamente foram submetidos e não tinham por objetivos primos desenvolver ao máximo suas e capacidades e potenciais educativos.

> Por fim, a seleção e distribuição de conhecimentos poderosos, conhecimentos científicos, que promoveriam o empoderamento dos sujeitos, forjam neles mais do que uma consciência sobre si mesmo, mas também uma consciência em si a respeito dos movimentos de organização da sociedade, dão lugar a uma previsão prática de acesso, por inclusão e supressão de um "desconhecido" conteúdo curricular (SILVA, 2016, p. 69).

A intenção em me propor a discutir o conhecimento poderoso é mostrar que um currículo inclusivo, deve promover a todos os alunos possibilidades de avanço, saindo de currículos ora funcional, ora simplistas e passando para um currículo rico de conhecimentos diversos, complexos e abstratos, que repercutam diretamente na construção interna da aprendizagem, sendo um instrumento não somente de justiça social e de mudança externa,

mas também, um currículo que amplie as possibilidades dos alunos com deficiência a avançar nos processos de pensamento e complexidade do saber[14].

Segundo Young (2013) um currículo pautado no conhecimento poderoso pode ser considerado por muitos educadores como não sendo prático para todos os alunos, pois para estes profissionais tal currículo não reconhece as reais dificuldades que os professores enfrentariam em dispor destes currículos para a grande maioria, se fazendo deste modo mais eficaz um currículo relacionado com seus interesses e capacidades, como afirma abaixo:

> Há evidências consideráveis de que, enquanto programas mais baseados nos interesses dos alunos podem torná-los mais felizes na escola, tais programas negam-lhes o acesso ao exato conhecimento que eles precisam para que possam progredir para um estudo mais aprofundado ou ter uma chance razoável de emprego. Esse é o inevitável dilema prático do ensino secundário de massas o qual, seja orientado para a comunidade seja para o emprego, não enfrenta totalmente seus propósitos. Entretanto, o que esses programas fazem é mascarar o problema do insucesso escolar e limitar a probabilidade de que seja abordado em suas origens, que estão, substancialmente, não nas escolas, mas nas mais amplas desigualdades da sociedade (YOUNG, 2013, p. 24).

Gostaria de destacar que essa diferenciação de conhecimento se aplica não somente aos conhecimentos escolares ou não, mas também a diferenciação de conhecimentos selecionados entre diferentes escolas. Ou seja, no currículo é importante haver componentes comuns que abarquem a carência de conhecimentos científicos que não estão disponíveis fora da escola para os alunos, bem como conhecimentos que dão conta das peculiaridades daquele determinado contexto escolar. Quebrando assim com a imagem cristalizada de uma escola padrão e uniforme, em que há a padronização dos conhecimentos como se não houvesse diferenças entre cada escola, nesse sentido, Silva (2016, p. 63) afirma:

> Contudo, tanto os sujeitos, como os grupos diferenciados, necessitam de acesso ao conhecimento, inclusive aqueles "comum a todos", isto é, conhecimentos que em qualquer lugar do país, independente da região, todos devem ter direito de aprender, cabendo ao Estado assegurar este direito. Mas, mesmo que problematizemos os conhecimentos comuns, em uma perspectiva nacional, diríamos, que nem esses são considerados nas discussões, uma vez que as premissas se aproximam da parte diversificada a fim de contemplar as especificidades dos planos dos estabelecimentos de ensino e as diferenças individuais dos alunos, bem como a autonomia de professores e equipes pedagógicas.

Sobre a diferenciação de conhecimentos Young (2007) apresenta dois tipos de conhecimento, o que depende de um contexto e o conhecimento que não depende de contexto,

[14] Aprofundarei a discussão de escolarização e conhecimento para alunos com deficiência na seção quatro.

também denominado pelo autor como, conhecimento teórico. O conhecimento que depende de contexto se desenvolve ao resolver problemas específicos do cotidiano, podendo ser conhecimentos práticos ou procedimentais, "o conhecimento dependente de contexto diz a um individuo como fazer coisas especificas. Ele não explica ou generaliza; ele lida com detalhes" (2007, p. 1296). O conhecimento independente de contexto é desenvolvido para fornecer tipos de generalização, busca a universalidade, através dele se forma bases para fazer julgamentos, muitas vezes relacionado à ciência, seria para o autor o conhecimento potencialmente desenvolvido na escola, o que ele chama de "conhecimento poderoso".

O currículo sozinho não pode diminuir de forma significativa as desigualdades educacionais, estamos imersos em uma sociedade capitalista, nossas escolas reproduzirão as desigualdades de forma quase que automáticas, entretanto, reduzir estas desigualdades nos cabe como profissionais da educação e se configura em uma tarefa política a tentativa de estabelecermos uma sociedade mais igualitária, como Young (2013, p. 27) afirma:

> Para nós que somos pesquisadores educacionais no campo dos estudos curriculares e para os nossos colegas nas escolas, a nossa tarefa, qualquer que seja nossa linha política, enquanto cidadãos, é desenvolver princípios curriculares que maximizem as chances de todos os alunos terão acesso epistêmico (MORROW, 2008) – ou o acesso ao melhor conhecimento que qualquer campo de estudo a que eles se dediquem. Negar acesso a este conhecimento para alguns alunos, porque eles acham difícil é como negar o equivalente ao nosso juramento de Hipócrates – colocar à disposição deles 'o melhor conhecimento' que pudermos oferecer. Pelo menos um currículo baseado no conhecimento vai destacar e não mascarar as desigualdades em nossa sociedade como os chamados pré-vocacionais invariavelmente fazem. A mensagem **política** de um currículo baseado no conhecimento é de que as desigualdades na distribuição de recursos de todos os tipos devem ser reduzidas, se for para realmente melhorar as oportunidades educacionais – e que, na expressão contemporânea é 'um grande pedido'.

No que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência, a chamada escola inclusiva, advoga por um sistema escolar que propõe um ideal de igualdade de oportunidades, entretanto, a escola inclusiva inserida no contexto do capitalismo global não tem como se proteger de suas influências de desigualdade social, econômica e escolar, "assim, a redução das desigualdades sociais segue sendo o meio mais seguro de criar igualdade de oportunidades escolares." (SILVA, 2016, p. 62).

Quando discutimos sobre os conhecimentos escolares e a seleção de conteúdos para compor o currículo não podemos nos distanciar no que tange a subordinação desses conteúdos ao desenvolvimento humano, este é um aspecto de grande influência na seleção deste conhecimento, entretanto devemos perceber as fragilidades em subordinar a seleção dos conhecimentos escolares ao desenvolvimento humano. Em geral a organização e seleção dos

conhecimentos escolares estão diretamente ligadas aos ritmos e sequências propostas pela psicologia do desenvolvimento, como afirmado abaixo:

> É bastante comum, em nossas salas de aula, o esforço do(a) professor(a) por escolher atividades e conteúdos que se mostrem adequados à etapa do desenvolvimento em que supostamente se encontra o(a) aluno(a). Em muitos casos, a consequência é ignorarmos o quanto muitos(as) de nossos(as) estudantes conseguem "queimar" etapas e aprender, de modo que nos surpreende, conhecimentos que jugávamos acima de seu alcance (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 24).

Segundo Cool (1987) a análise psicológica contribui com informações no que diz respeito aos fatores e processos do crescimento pessoal do aluno corroborando no planejamento mais eficaz da ação pedagógica, de forma que promove uma análise epistemológica das disciplinas com o intuito de separar os conhecimentos essenciais dos secundários, buscando suas estruturas e relações internas. A proposta educacional baseada pela psicologia caminha por um viés educativo que estabelece sequências de atividades de aprendizagem que promovem ao máximo a assimilação significativa, como afirma Cool:

.

> As informações proporcionadas pela análise psicológica são úteis para selecionar objetivos e conteúdos, para estabelecer sequência de aprendizagem que propiciem ao máximo a assimilação significativa dos conteúdos e a consecução dos objetivos, para tomar decisões com respeito à maneira de ensinar e, naturalmente, para avaliar se foram atingidos os aprendizados prescritos na extensão e profundidade desejadas (1987, p. 49).

Submeter a seleção de conhecimento e, por conseguinte, a seleção de conteúdo escolar para compor o currículo as etapas do desenvolvimento humano é demasiadamente frágil em uma perspectiva pedagógica, uma vez que limita os alunos e os coloca em espécies de 'caixas possíveis', ou seja, cada etapa do desenvolvimento diz respeito há um tipo de conhecimento, a determinados conteúdos e objetivos de ensino, limitando o acesso a diferentes conteúdos por deduzir-se que o aluno esteja em determinada etapa do desenvolvimento, subjugando que suas habilidades ainda não possa ser capaz de acesso á um conhecimento mais elaborado.

Quando se fala do currículo desenvolvido com alunos com deficiência, se torna ainda mais comprometedor submeter à seleção de conhecimento ao desenvolvimento humano, pois, como muitas pesquisas apontam tem sido recorrente e até mesmo natural disponibilizar conhecimentos mecânicos e infantilizados para alunos com deficiência, por se considerar que estes alunos não tenham condições cognitivas de acesso ao conhecimento poderoso.

Desenvolvendo deste modo um currículo funcional na sala de aula regular. Nesse sentido, Silva (2016, p. 65) afirma:

> No caso particular da escolarização dos sujeitos com deficiência, a compreensão do conhecimento parece estar sujeita a uma configuração menos ideológica e, mais ligada às esfericidades das, ou porque não dizer, de uma leitura de aprendizagem limitadas a elas.
> [...] A aprendizagem dessa forma, oferece forte classificação entre conhecimento especifico sobre os sujeitos e o conhecimento pedagógico, o que embora determine atenção aos processos de apreensão dos conhecimentos, contraditoriamente, oferta pouca atenção a ser dispensada conhecimentos científicos.

Sendo função da escola, como exposto anteriormente, levar ao aluno acesso a conhecimentos complexos, independentemente deste aluno ter algum tipo de comprometimento devido algum tipo de deficiência, não cabe ao espaço da sala de aula regular desenvolver um currículo funcional, em que pode de certo modo desenvolver áreas como o convívio social e a rotina diária do aluno, mas limitá-lo aos conhecimentos científicos e complexos.

Não pretendo ignorar que alunos com deficiência possam de algum modo apresentam comprometimentos, ou dificuldades na compreensão de conhecimentos mais abstratos, entretanto, friso a suma importância de que estes alunos venham a ter contato com conhecimentos mais elaborados, conhecimentos estes que lhe são de direito ter acesso com oportunidades iguais de aprendizagem.

Outro aspecto que influência na seleção do conhecimento escolar é a avaliação, pois conforme Moreira e Candau (2007), os professores tendem a selecionar conhecimentos que possam ser avaliados de algum modo, frisando claro para a diversidade de formas avaliativas, uma vez que não se avaliam da mesma forma todos os conhecimentos escolares, mas tende-se a selecionar os conhecimentos que caibam em alguma forma de avaliação do professor. Neste aspecto, gera-se uma grande disputa entre os campos dos conhecimentos escolares, visto que algumas disciplinas foram consideradas historicamente como mais importante que as outras, sem mesmo se problematizar e questionar tal hierarquia disciplinar, considerando, assim, os conhecimentos escolares avaliados em provas e testes com maior rigor avaliativo, consequentemente de maior importância.

No processo de construção do saber é inegável observar as relações de poder que se sobrepõe na seleção dos conhecimentos escolares, o que mantêm os *status* hierárquicos de determinadas disciplinas em detrimento de outras, essa forma de hierarquização do saber silenciam vozes de muitos indivíduos e grupos sociais, estigmatizando os saberes,

classificando-os como indignos de serem ensinados e aprendidos na sala de aula, reforçando as relações de poder e manutenção das desigualdades e diferenças que caracterizam a nossa estrutura de sociedade capitalista.

> A "hierarquia" que se encontra no currículo, com base na qual se valorizam diferentemente os conhecimentos escolares e se "justifica" a prioridade concedida à matemática em detrimento da língua estrangeira ou da geografia deriva, certamente, de relações de poder. Nessa hierarquia, se supervalorizam as chamadas disciplinas cientificas, secundarizando-se os saberes referentes às artes e ao corpo. Nessa hierarquia, separam-se a razão da emoção, a teoria da prática, o conhecimento da cultura (MOREIRA E CANDAU, 2007, p. 25).

É de suma importância a superação desta hierarquia usual do conhecimento escolar, de modo que os currículos sejam produzidos considerando as diferentes raízes étnicas, a heterogeneidade da demanda proveniente dos contextos socioeconômicos dos alunos, os diversos pontos de vista envolvidos na produção deste conhecimento, para possibilitar um ensino crítico, historicamente situado, que promova uma educação para a autonomia e ação crítica do cidadão que compõe nossa sociedade.

> Desejamos que o aluno perceba o quanto, em Geografia, os conhecimentos referentes aos diversos continentes foram construídos em íntima associação com o interesse, de certos países, em aumentar suas riquezas pela conquista e colonização de outros povos [...].
> Em história, sejam feitas discussões como: O Brasil foi descoberto ou invadido pelo portugueses? A lei Aurea, assinada pela Princesa Isabel, pretendeu de fato beneficiar os escravos? Em 1964 houve uma revolução ou um golpe? (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 32).

A hierarquia dos tipos de conhecimento e a supervalorização de determinada disciplina em detrimento a outras pode ser facilmente identificada por meio da quantidade de folhas que o livro de português tem em comparação ao livro de ciências, por exemplo, em que os livros de português têm uma grossura consideravelmente maior que muitas das outras disciplinas, ou até mesmo em observar a disposição do horário das aulas, em que matemática ocupa substancialmente mais horários que história. Este tipo de currículo hierarquizado promove alunos que inconscientemente, muitas vezes, cresce compreendendo por meio destas práticas que um conhecimento deve-se ter mais comprometimento ou importância que o outro.

Levanto deste modo a seguinte indagação: qual a intencionalidade que a escola tem em dar mais espaço e importância a determinados conhecimentos? Voltamos às indagações

postas no início desta seção, que tipo de alunos pretendemos formar? Nem uma escolha na composição do currículo é neutra, e cabe a nós ter a ciência disto e procurar mecanismos de superação destas, que a meu ver, são limitações no campo do conhecimento constituinte do currículo escolar.

No meio educacional há uma variedade de perspectivas da função da escola, muitas vezes propostas totalmente antagônicas, uma voltada para uma escola tradicional e outra para uma escola que cumpra missões sociais (LIBÂNEO, 2012). Lockmann e Traverssini (2017) nos alertam de um alargamento das funções da escola e da redefinição dos conhecimentos escolares, em que a escola desloca sua função primordial, tomando para si diversos projetos sociais e de acolhimento, colocando os conhecimentos escolares em segundo plano, como afirma Libâneo (2012) "têm se observado, nas últimas décadas, contradições mal resolvidas entre quantidade e qualidade em relação ao direito à escola, entre aspectos pedagógicos e aspectos socioculturais, e entre uma visão de escola assentada no conhecimento e outra, em suas missões sociais".

Conforme Libâneo (2012) existe um dualismo na escola brasileira, em que em um extremo está uma escola que valoriza o conhecimento, aprendizagem e as tecnologias voltada para os filhos dos ricos e no outro uma escola de integração social, de acolhimento e de assistencialismo voltada para os filhos dos pobres como afirma Nóvoa (2009, p. 3) "as elites investem numa educação (privada) que tem como elemento estruturante a aprendizagem enquanto as crianças dos meios mais pobres são encaminhadas para escolas (públicas) cada vez mais vocacionadas para as dimensões sociais e assistenciais".

Ao questionar o caráter assistencialista da escola pública não busco dizer que a escola não deva atentar para as questões sociais, pessoais e biológica dos alunos, tão pouco deixar de considerar estes aspectos em suas práticas cotidianas. Entretanto, levar em conta tais aspectos que implicam diretamente na aprendizagem dos alunos é diferente de tomar estas questões de cunho social como tarefa primordial da escola, em detrimento ao conhecimento "Esse entendimento faz com que, não só, professores, diretores e comunidade acreditem que tais tarefas sejam mesmo responsabilidade da escola, como secundariza sua função principal, qual seja: a produção do conhecimento escolar" (LOCKMANN; TRAVERSSINI, 2017, p. 821-822).

Sobre o alargamento das funções da escola Lockmann e Traverssini (2017, p.822) afirmam:

> O alargamento das funções da escola tem vários pontos de sustentação. Um desses pontos têm sido as políticas inclusivas. Alarga-se a escola para incluir sujeitos, projetos, tempos, espaços, dentre outros aspectos. Entretanto, esse processo não ocorre sem disputas, tensões e negociações. Se por um lado as políticas inclusivas propiciaram o ingresso de sujeitos que antes estavam fora da escola, por outro, sua entrada nela também promoveu a necessidade da escola assumir funções para a permanência deles na instituição e a construção de mecanismos para que esses sujeitos pudessem *fluir* no percurso escolar.

Conforme Lockmann e Traverssini (2017) em detrimento ao processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas houve um alargamento na compreensão de aprendizagem, para diminuir o insucesso escolar e dar conta que estes alunos seguissem dentro do sistema de seriação, banalizando o processo de aprendizagem e validando qualquer ação destes alunos como aprendizagem escolar.

Considero que a aprendizagem precise passar por um processo de ressignificação e ser considerada a partir de uma perspectiva inclusiva, que compreenda as limitações individuais e as especificidades de cada aluno, contudo, incluir os alunos com deficiência na escola, mas avaliá-los de formas minimalistas é por um lado incluí-los nos processos educativos, mas por outro excluí-los dos processos de construção do conhecimento, uma vez que não há inclusão sem aquisição do conhecimento (NÓVOA, 2009), e como não há inclusão excludente, dar acesso aos alunos com deficiência à escola, mas não dar-lhes condições de acesso ao conhecimento elaborado é excluí-los do que lhes é de direito.

Libâneo (2012) aponta a Declaração Mundial sobre Educação para Todos em 1990, como um marco histórico que propiciou a reconfiguração da função da escola, juntamente com o fracasso da escola tradicional, acarretado pelo seu modo de funcionamento autoritário e inflexível.

> Busca-se, então, outro tipo de escola, abrindo espaços e tempos que venham atender às necessidades básicas de aprendizagem, tomadas como eixo do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a escola se caracterizará como lugar de ações socioeducativas mais amplas, visando ao atendimento das diferenças individuais e sociais e a integração social. Com o apoio em premissas pedagógicas humanistas, concebeu-se uma escola que primasse, antes de tudo, pela consideração das diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem e das diferenças sociais e culturais, pela flexibilização das práticas de avaliação escolar e pelo clima de convivência – tudo em nome da intitulada *educação inclusiva* (LIBÂNEO, 2012, p. 17).

Para Libâneo (2012) a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, os países pobres, entre eles o Brasil redimensionou a educação em diversos aspectos, convertendo a visão ampliada da educação para um prisma encolhido, por assim dizer, em que

as necessidades básicas foram entendidas e absolvidas pelos documentos de orientação das escolas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, como necessidades mínimas, bem como colocou, também, em segundo plano a aprendizagem dos conteúdos.

Houve toda uma intencionalidade economicista por de trás da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, no intuito de reconfigurar a educação dos países pobres, pontuo que conheço e compreendo essas relações econômicas e políticas que movimentaram não só este documento como outros que vieram a partir dele, entretanto me deterei em discutir sobre os impactos diretos sobre a função da escola e a repercussão sobre o conhecimento escolar.

O papel da escola, a partir da década de noventa, se restringiu a promover conhecimentos elementares de utilidade na vida prática e a aprendizagem se transformou em mera necessidade natural, desprovida do seu caráter cognitivo, desvinculando-a do acesso ao conhecimento elaborado e a formas superiores de pensamento (LIBÂNEO, 2012).

> [...] as escolas de países pobres assume duas características pedagógicas: atendimento a necessidades mínimas de aprendizagem e espaço de convivência e acolhimento social. Com isso, produz-se, nos sistemas de ensino o que Nóvoa (2009) chamou de *transbordamento de objetivos*, em que os objetivos assistenciais se sobrepõem aos objetivos de aprendizagem. E conclui-se, assim, que a escola passa a assumir as seguintes característica: a) conteúdos de aprendizagem entendidos como competências e habilidades *mínimas* para a sobrevivência e ao trabalho (como um kit de habilidades para a vida); b) avaliação do rendimento escolar por meio de indicadores de caráter quantitativo, ou seja, independente de processos de aprendizagem e formas de aprender; c) aprendizagens de valores e atitudes requeridos pela nova cidadania (ênfase na sociabilidade pela vivência de ideais de solidariedade e participação no cotidiano escolar) (LIBÂNEO, 2012, p. 20).

Por trás de critérios econômicos, apoiados em premissas humanistas, formulou-se uma escola de respeito às diferenças sociais, culturais e psicológicas, entretanto, a função socializadora da escola ganhou amplitude em detrimento ao conhecimento escolar em que "o termo *igualdade* (direitos iguais para todos) é substituído por *equidade* (direitos subordinados à diferença)" (LIBÂNEO, 2012, p. 23). De forma que aos pobres a escola se transformou em uma mera caricatura de inclusão social, em que as políticas de acesso à escola corroboraram em prejuízos na qualidade do ensino, agravando ainda mais as desigualdades sociais de acesso ao saber, redimensionando o direito ao conhecimento para a substituição de aprendizagens mínimas para a sobrevivência.

> O que lhes foi oferecido foi uma escola sem conteúdo e com um arremedo de acolhimento social e socialização, inclusive na escola de tempo integral. O que se

> anunciou como um *novo padrão de qualidade* transformou-se num arremedo de qualidade, pois esconde mecanismos internos de exclusão ao longo do processo de escolarização, antecipadores da exclusão na vida social (LIBÂNEO, 2012, p. 24).

Por um lado, conhecemos a escola tradicional, assentada em conteúdos livrescos e nas relações autoritárias, por outro, nos deparamos com uma escola do acolhimento social, mascarada de educação inclusiva, um dualismo perverso, de concepções antagônicas. Contudo, acredito que a escola precise encontrar um meio termo, entre estes dois extremos, de forma a articular uma formação cientifica e cultural, que seja manifesto as diferenças dos indivíduos valorizando os diferentes tipos de conhecimento, de forma a colocar, novamente, mas em um novo formato, o conhecimento escolar como função primordial da escola.

Conforme Libâneo (2012) o papel da escola, segundo a teoria histórico-cultural, é de prover aos alunos a apropriação da cultura e da ciência acumulada historicamente, de forma a tornar os alunos aptos à reorganização crítica do saber, dando-lhes condição de seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral.

> Pelo ensino, opera-se a mediação das relações do aluno com os objetivos de conhecimento, criando condições para a formação de capacidades cognitivas por meio do processo mental do conhecimento presente nos conteúdos escolares, em associação com formas de interação social nos processos de aprendizagem lastreados no contexto sociocultural.
> [...] compreende-se, pois, que não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprendem. Toas as crianças e jovens necessitam de uma base comum de conhecimentos, junto a ações que contenham o insucesso e fracasso escolar (LIBÂNEO, 2012, p. 26).

À escola cabe promover uma escolarização igual, para sujeitos diferentes, através de um currículo comum, dando-lhes acesso a conteúdos acadêmicos, proporcionando acesso ao conhecimento da ciência, artes e cultura, com condições iguais de desenvolvimento intelectual e de formação para a cidadania.

Entendendo as inter-relações e tensões estabelecidas no campo do conhecimento escolar, cabe a minha pesquisa delimitar o conteúdo que compõe esse tipo de conhecimento, e compreender suas tipologias a fim de dar sustentação para a análise do currículo desenvolvido com os alunos com TEA na EMEIF Rotary a que me propus pesquisar.

3.3. Conteúdo escolar e seus aspectos de sistematização no currículo

Tendo em vista que buscamos neste momento compreender os conteúdos escolares, delimito um pouco mais minha discussão tendo como foco os conteúdos, especificamente os "conteúdos ensinados", afunilando assim o tema em questão. Gonçalves e Faria Filho (2005) afirmam que as disciplinas escolares são produtos específicos da escola e se configuram em caráter eminente no sistema escolar e são inseparáveis das finalidades educativas. Para eles "as disciplinas configuram um conjunto complexo que não se reduz aos ensinos explícitos e programados" (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005, p.45). Ainda sobre as disciplinas escolares afirmam:

> [...] os estudos das disciplinas escolares têm mostrado que a relação entre a finalidade do ensino e a prática dos professores não tem se pautado, apenas, numa ação de concordância, bem ao contrário, tais estudos apontam para o seguinte fato: "diante das disposições gerais atribuídas pela sociedade à escola, os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que seria imposta de fora". Exemplificando, toma como referência os estudos dos manuais escolares que, segundo ele, têm indicado que o manual escolar, por si só, não é nada, ele será alguma coisa a partir do uso que se fizer dele, um uso tanto pelo aluno quanto pelo professor (GONÇALVEZ; FARIA FILHO, 2005. p. 45).

Para Sacristán (2007, p. 19) "o conteúdo escolar é a condição lógica do ensino, e o currículo é, antes de tudo, a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar". Sendo tarefa principal da escola a democratização dos conhecimentos, de forma a garantir uma base cultural para todas as crianças e jovens (LIBÂNEO, 1994).

A seleção de conteúdos a serem trabalhados com os alunos diz respeito ao que a escola espera desses alunos, que perfil de alunos pretende formar. Esta seleção não se dá de forma aleatória, mas existe uma trama de poderes por trás. Os conteúdos escolares não estão dispostos ao mero acaso, não são grades curriculares estáticas, tão pouco universais (SACRISTÁN, 1998), eles representam um determinado momento sócio histórico, nos dizendo muito mais sobre a quem o executa do que o real resultado no final da equação.

> O que num determinado momento são considerados conteúdos legítimo do currículo ou do ensino reflete uma certa visão do aluno/a, da cultura e da função social da educação, projetando-se neles não apenas a história do pensamento educativo, mas a da escolarização e as relações entre educação e sociedade. Portanto, a reflexão sobre a justificativa dos conteúdos é para os professores/as um motivo exemplar para entender o papel que a escolaridade em geral cumpre num determinado nível ou especificidade escolar na qual trabalham. O que se ensina, se sugere ou se obriga a

> aprender, expressa os valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico (SACRISTÁN, 1998, p. 150).

Levando em conta que os conteúdos são a expressão dos objetivos de ensino específicos de cada nível ou modalidade da educação, compreendo conteúdo como o elemento central e constituinte do conhecimento escolar, sendo formado pelos resumos da cultura acadêmica que compõe o currículo de determinada série/ano/ciclo.

Os conteúdos compreendem, também, as aprendizagens que o aluno deve alcançar a fim de progredir dentro das etapas de escolarização a qual se encontra, para tanto "é necessário estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes e habilidades de pensamento, além de conhecimentos" (SACRISTÁN, 1998). Se minimizarmos o significado de conteúdo apenas para conhecimentos livrescos, estamos por recair novamente em uma educação tradicional inflexível, ou seja, o conteúdo escolar compreende conhecimentos acadêmicos e conceituais, mas também compreende valores, atitudes e procedimentos.

Conteúdo é tudo aquilo que toma o tempo escolar, como afirma Zabala (2007, p. 30):

> O termo "conteúdos" normalmente foi utilizado para expressar aquilo que se deve aprender, mas em relação quase exclusiva aos conhecimentos das matérias ou disciplinas clássicas e, habitualmente, para aludir àqueles que se expressam no conhecimento de nomes, conceitos, princípios, enunciados e teoremas. Assim, pois, se diz que uma matéria está carregada de conteúdo ou que um livro não tem muitos conteúdos, fazendo alusão a esse tipo de conhecimentos. Este sentido, estritamente disciplinar e de caráter cognitivo, geralmente também tem sido utilizado na avaliação do papel dos conteúdos como única forma de definir as intenções educacionais. Devemos nos desprender desta leitura restrita do termo "conteúdo" e entende-lo como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades.

Os conteúdos, como afirmado acima, não se restringe apenas aos conteúdos disciplinares, como também abrangem variados tipos de conteúdo que promovam a aprendizagem e possibilitem o desenvolvimento do aluno, podendo ser conteúdos de desenvolvimento motor, afetivo, de interação social, de relacionamentos interpessoais, entre outros.

> Se perguntarmos a professores de nossas escolas o que são os conteúdos de ensino, provavelmente responderão: são os conhecimentos de cada matéria do livro didático. Essa ideia não é totalmente errada. De fato, no ensino há sempre três elementos: a matéria, o professor e o aluno. O problema está em que os professores entendem esses elementos de forma linear, mecânica, sem perceber o movimento de ida e volta entre um e outro, isto é, sem estabelecer as relações reciprocas entre um e outro. Por causa disso, o ensino vira uma coisa mecânica: o professor passa a matéria, os alunos escutam repetem e decoram o que foi transmitido, depois resolvem meio

> maquinalmente os exercícios de classe e as tarefas de casa; aí reproduzem nas provas o que foi transmitido e começa tudo de novo (LIBÂNEO, 1994, p. 127).

Como citado acima entender os conteúdos desta maneira é colocá-los em um campo demasiadamente raso e insuficiente para entender o seu real significado, pois, entendê-lo em uma forma linear é encará-los como estáticos, mortos e cristalizados. Como também, no que tange ao aprendizado, se subestima a atividade mental dos alunos, encarando-os como incapazes de desenvolver um aprendizado consciente dos conhecimentos, mais ainda, coloca os conteúdos escolares distanciados de um ensino socialmente e culturalmente situado. Desta forma, Libâneo (1994, p. 128-129) conceitua conteúdo do seguinte modo:

> Conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto: conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognoscitivas, modos de atividades, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes. São expressos nos programas oficiais, nos livros didáticos, nos planos de ensino e de aula, nas aulas, nas atitudes e convicções do professor, nos exercícios, nos métodos e formas de organização do ensino.

Quando se compreende que a escolaridade está para muito além que apenas transmissão de conhecimentos livrescos, damos espaço e voz para os diferentes tipos de conteúdo. Coloca-se o currículo aberto para a formação do homem cidadão, dando espaço, também, para conteúdos de caráter social e moral (SACRISTÁN, 1998). Como dito anteriormente, cada tipo de conhecimento tem seu lugar no currículo escolar, desde que se tenha em mente a função da escola e da escolarização.

> Muitos conteúdos, não estritamente acadêmicos, não correspondem a nenhuma especificação curricular ou disciplina, enquanto que outros estão relacionados com todas. Em muitos casos se referem a processos educativos ligados ao ensino de conhecimentos a serem assimilados (a cultura como *produto*). Em outros, exigem o estímulo de atitudes, hábitos de comportamento e habilidades que só são obtidas depois de experiências continuadas, que dependem estreitamente do tipo de processos de aprendizagem que se desenvolvem e das condições em que estas acontecem (referência à cultura como *processo*) (SACRISTÁN, 1998, p. 153).

Os conteúdos no currículo se caracterizam pelo pedagógico e pelo social, em que a cultura acadêmica ganha demasiada relevância no meio escolar. As experiências de aprendizagem também podem ser caracterizadas como um tipo de conteúdo presente no currículo escolar (SACRISTÁN, 1998), que transcende as estruturas rígidas de determinada

disciplina, sendo de fundamental importância que o ambiente seja levado em consideração por parte do professor, visto que influência diretamente no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, daí a importância na diversificação de atividades, de modo a enriquecer os processos de aprendizagem, e abrir espaço para os diferentes tempos e formas de aprendizagem de cada aluno.

> Lecionar um currículo comum para todos, superar as discriminações produzidas pelas separações dentro do sistema escolar de especialidades curriculares, diversificadas socialmente, compensar as deficiências de origem dos alunos/as para enfrentar os conteúdos curriculares, diversificar as exigências curriculares para que as capacidades de todos tenham acolhida na escolaridade, suprimir a concorrência entre os alunos/as, desenvolver os valores de solidariedade por meio do conhecimento e das práticas pedagógicas, tratar os conflitos sociais estimulando a tolerância frente às distintas visões, são, entre outras, ideias procedentes das preocupações sociais que se somarão ao discurso pedagógico e curricular, afetando a seleção de conteúdos e as formas de desenvolvê-los no ensino (SACRISTÁN, 1998, p. 160).

Conforme Sacristán (1998) para se encontrar esse ponto comum entre todos é importante que o professor tenha um olhar de investigação científica para avaliar as consequências das decisões tomadas, ponderar se os conteúdos selecionados são compatíveis com a idade de seus alunos, observar como os alunos reagem a este currículo desenvolvido. Lançar mão deste olhar sensível ao que já foi decidido pode ajudar na prática do currículo anteriormente decidido.

Para Libâneo (1994, p. 128) o ensino dos conteúdos deve ser compreendido “como uma ação recíproca entre a matéria, o ensino e estudo dos alunos” e, no que tange a escolha e definição dos conteúdos que irão compor o currículo da sala de aula, o autor afirma que esta seleção deve caber em última instância ao professor, uma vez que, é ele que tem em seu trabalho diário o contato com os alunos, com as suas características sociais, culturais e biológicas, e elenca três fontes as quais o professor deve recorrer neste processo:

> São três as fontes que o professor utilizará para selecionar os conteúdos do plano de ensino e organizar as suas aulas: a primeira é a programação oficial na qual são fixados os conteúdos de cada matéria; a segunda são os próprios conteúdos básicos das ciências transformadas em matérias de ensino; a terceira são as exigências teóricas e práticas colocadas pela prática de vida dos alunos, tendo em vista o mundo do trabalho e a participação democrática na sociedade (LIBÂNEO, 1994, p. 133).

Compreendendo o que são os conteúdos, sua seleção e lugar que ocupa no currículo escolar, podemos observar que este é um elemento educativo e são compostos por diferentes

tipos de conteúdo, com características, funções e objetivos diferenciados entre si. Conforme Zabala (1998) os conteúdos têm diferentes naturezas, podendo ser conteúdos de habilidades, técnicas, conceitos, entre outras. Frente a esta diversidade, o autor, baseado em Coll[15] (1986), agrupa estes diferentes conteúdos em quatro grupos, que são: Factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. Para Zabala (1998) a intensificação de determinado tipo de conteúdo em detrimento ao outro varia conforme o nível educacional que cada aluno se encontra, em que o currículo nos anos iniciais da educação provavelmente seja de forma mais intensa, repleto de conteúdos procedimentais e atitudinais, e conforme o nível educacional vai aumentando os conteúdos factuais e conceituais vão ganhando maior destaque.

> Mas se a importância relativa dos diferentes tipos de conteúdo nos serve para descrever melhor as diferenças entre os diversos níveis do ensino, também é um meio que permite entender a própria posição e a de nossos companheiros e companheiras em relação à importância que atribuímos a cada um dos conteúdos, de tal forma que nos e possível interpretar com mais fidelidade as diferenças pessoais a respeito da concepção que cada um tem do papel que o ensino deve desempenhar (ZABALA, 1998, p. 32).

É importante em nível de compreensão da prática educativa, como também é de suma importância para esta pesquisa, compreender as tipologias dos conteúdos para entendermos como maior segurança as concepções do professor ao selecionar os diferentes tipos de conteúdo para compor o currículo escolar, de forma a subsidiar uma análise sobre o currículo desenvolvido, dos conteúdos selecionados e a função pedagógica que as professoras, sujeitos desta investigação, inferem sobre os conteúdos escolares, ou seja, do que elas entendem serem as funções do ensino no processo de escolarização dos alunos com TEA no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

> Portanto, num ensino que propõe a formação integral a presença dos diferentes tipos de conteúdos estará equilibrada; por outro lado, um ensino que defende a função propedêutica universitária priorizará os conceituais.
> A discriminação tipológica dos conteúdos e a importância que lhes é atribuída as diferentes propostas educacionais nos permitem conhecer aquilo que se trabalha ou aquilo que se pretende trabalhar (ZABALA, 1998, p. 32-33).

Conforme Zabala (1998), para uma análise das intenções educacionais não basta apenas avaliar a seleção dos tipos de conteúdo, mas também é necessário se observar as

[15] O autor César Coll é o teórico que criou estas tipologias do conteúdo, entretanto, o trabalho em que ele faz objetivamente esta classificação não é de fácil acesso, de modo, que não encontrei o livro traduzido para o português, por tanto, basearei minha discussão em Zabala (1998) que apresenta essa diferenciação do conteúdo, anteriormente proposto por Coll (1986).

atividades desenvolvidas de modo a compreender se são compatíveis com os objetivos previstos, pois a forma com que as atividades de ensino são propostas promove a inter-relação dos diferentes tipos de conteúdo.

> Quando se explica de certa maneira, quando se exige um estudo concreto, quando se pedem determinados exercícios, quando se ordenam as atividades de certa maneira, etc., por trás destas decisões se esconde uma ideia sobre como se produzem as aprendizagens. O mais extraordinário de tudo é a inconsciência ou desconhecimento do fato de que quando não se utiliza um modelo teórico explicito também se atua sob um marco teórico. De certo modo, acontece o mesmo que apontamos ao nos referir da função social do ensino: o fato de que não se explicite não quer dizer que não exista. Por trás de qualquer prática educativa sempre há uma resposta a "por que ensinamos" e "como se aprende" (ZABALA, 1998, p. 33).

É importante considerar que todo conteúdo sempre pode ser associado a outros conteúdos, de forma que será aprendido com outros conteúdos de natureza distinta (ZABALA, 1998). Deste modo, as atividades propostas pelos professores devem dialogar com diferentes conteúdos, a fim a promover uma escolarização mais significativa e complexa.

> Utilizaremos outro exemplo para ilustrar estas considerações. Situemo-nos na área de Ciências Sociais e numa unidade didática que faz referência à bacia hidrográfica do rio Segre. Quando se aprende o nome do rio, dos afluentes e das populações da bacia, estão se reforçando conjuntamente, e portanto, aprendendo, os conceitos de rio, afluente e população. Ao mesmo tempo, se melhora o domínio da leitura de mapa correspondente e se leva em consideração o papel que têm neste território as medidas para a conservação do meio ambiente (ZABALA, 1998, p. 40).

Podemos observar no exemplo acima como, no espaço das ciências Sociais, pode-se dialogar diferentes tipos conteúdos, de modo a promover um aprendizado interligado, para além de apenas uma disciplina fechada. Deste modo, cabe a esta discussão a apresentar as quatro tipologias elencadas por Zabala[16] (1998).

Conteúdos factuais:

> Por conteúdos factuais se entende o conhecimento dos fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares: a idade de uma pessoa, a conquista de um território, a localização ou a altura de uma montanha, os nomes, os

[16] Por mais que minha discussão não caminhe epistemologicamente pelo construtivismo, no qual zabala sustenta a caracterização das tipologias do conteúdo, esta diferenciação feita pelo autor serve como uma das lentes para observar o conteúdo selecionado e desenvolvido pelos sujeitos desta pesquisa, então recorro a este campo utilizando estas classificações, contudo mantenho o debate e a análise do campo epistemológico em que situo esta pesquisa.

> códigos, os axiomas, um fato determinado num determinado momento, etc. Sua singularidade e seu caráter, descritivo e concreto, são um traço definidor (ZABALA,1998, p. 41).

Os conteúdos factuais hoje em dia são conhecimentos comumente menosprezados, mas de extrema importância em nossas vidas, pois este tipo de conhecimento, rico em informações, nos auxilia a resolver os diferentes tipos de problemas da vida cotidiana e profissional quando associado há outros conhecimentos, entretanto, sozinho se configura em um conhecimento estritamente mecânico. Neste tipo de conteúdo, entende-se que o aluno aprendeu quando ele consegue reproduzir a informação, pois como se trata de dados concretos, não existe reflexão, apenas a informação, "sabe-se a data, o nome, o símbolo, a valência... ou não se sabe" (ZABALA, 1998, p. 41).

Para esse tipo de conhecimento, as atividades, em um geral se dão mediante a cópia a fim de estimular a memorização do conteúdo e comumente podem ser esquecidos, devido a seu aprendizado, sozinho, estar relacionado à memória. Entretanto, quando associado a outros tipos de conteúdo, bem como a atividades de organizações significativas e associação o aprendizado se dá de forma mais concreta.

Conteúdos conceituais:

> Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns, e os princípios se referem às mudanças que se produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações e que normalmente descrevem relações de causa-efeito ou de correlação. São exemplos de conceitos: mamíferos, densidade, impressionismo, função, sujeito, romantismo, demografia, nepotismo, cidade, potência, concerto, cambalhota, etc. (ZABALA, 1998, p. 42).

Neste tipo de conhecimento é necessário a compreensão, vai um pouco mais além de apenas conhecer um fato, mas é imprescindível neste tipo de conteúdo que o aluno aprenda a refletir e inferir sobre o conceito, utilizá-lo para interpretação, exposição e análise de uma situação, como também, ser capaz de situar os fatos e situações concretas daquele conceito.

A aprendizagem vai muito além de gravar uma informação, mas implica diretamente na sua compreensão. Uma das características dos conteúdos conceituais é que a aprendizagem nunca está acabada, mas sim, existe sempre uma possibilidade de aprofundamento e ampliação do conhecimento e de torná-lo mais significante.

As atividades relacionadas ao conteúdo conceitual implicam em um verdadeiro processo de elaboração e construção pessoal de conceito, levando em conta conhecimentos prévios, que estimule o exercício mental, e que favoreçam o aprendizado de novos conceitos. Neste tipo de conteúdo espera-se que as atividades promovam a compreensão do conceito e corroborem na sua utilização para interpretações e reformulações.

Conteúdos procedimentais:

> Um conteúdo procedimental – que inclui entre outras coisas as regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos – é um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo. São conteúdos procedimentais: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir, espetar, etc. Conteúdos que, como podemos ver, apesar de terem como denominador comum o fato de serem ações ou conjunto de ações, são suficientemente diferentes para que a aprendizagem de cada um deles tenha características bem especificas (ZABALA, 1998, p. 43-44).

O conteúdo procedimental está diretamente ligado a sua funcionalidade, ou seja, este conhecimento está em função do uso. Implicam em componentes, em alguns casos, mais ou menos motores e cognitivos. Aprende-se conteúdos procedimentais a partir de modelos especializados, "a *realização das ações* que tornam os procedimentos é uma condição *sine qua non* para aprendizagem" (ZABALA, 1998, p. 44).

As ações ordenadas e com um fim são os conteúdos procedimentais, em que o aprendizado está diretamente ligado ao exercício prático do conhecimento, em que se aprende a andar, andando, a falar, falando, a cortar cortando e assim por diante. Não basta realizar apenas uma vez os conteúdos procedimentais, é preciso repeti-lo quantas vezes forem necessárias, mas diferente dos conhecimentos factuais, a repetição não está ligada ao exercício da memória, mas sim ao domínio da técnica.

Para melhorar o aprendizado dos conteúdos procedimentais é necessário que, além de se dominar a técnica, se refletir sobre a própria atividade de forma que a atuação se torne consciente e refletir sobre as condições ideais de sua prática, "quer dizer, é imprescindível poder conhecer as chaves do conteúdo para poder melhorar sua utilização" (ZABALA, 1998, p. 45). Sendo assim, é necessário a relação entre conhecimentos significativos do conteúdo conceitual para poder se analisar a ação.

Conteúdos atitudinais:

> O termo conteúdos atitudinais engloba uma série de conteúdos que por sua vez podemos agrupar em valores, atitudes e normas. Cada um destes grupos tem uma natureza suficientemente diferenciada que necessitará, em dado momento, de uma aproximação específica.
> Entendemos por *valores* os princípios ou as ideias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido. São valores: a solidariedade, o respeito aos outros, a responsabilidade, a liberdade, etc.
> As *atitudes* são tendências ou predisposições relativamente estáveis das pessoas para atuar de certa maneira. São a forma como cada pessoa realiza sua conduta de acordo com valores determinados. Assim, são exemplos de atitudes: cooperar com o grupo, ajudar os colegas, respeitar o meio ambiente, participar das tarefas escolares, etc.
> As *normas* são padrões ou regras de comportamento que devemos seguir em determinadas situações que obrigam a todos os membros do grupo social. As normas se constituem a forma pactuada de realizar certos valores compartilhados por uma coletividade e indicam o que pode se fazer e o que não pode se fazer neste grupo (ZABALA, 1998, p. 46-47).

É considerado que foi aprendido um conteúdo atitudinal quando este conhecimento foi interiorizado, e foram elaborados critérios para tomar uma determinada decisão, ou posição, frente aquilo que é considerado positivo ou negativo, os critérios morais que regem este tipo de conteúdo, e atuam sobre a avaliação de si mesmo.

A aprendizagem dos conteúdos atitudinais está diretamente ligada a compreensão, elaboração e reflexão, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos e condutais. Deste modo, o exercício desta aprendizagem utiliza-se dos processos de compreensão e elaboração dos valores, juntamente com a reflexão da tomada de decisão, envolve assim, a necessidade de elaborações complexas e de caráter pessoal. Implica também, no conteúdo atitudinal, a necessidade de se estabelecer relações afetivas, condicionadas pelas necessidades pessoais, de ambiente e contexto.

O ensino dos diferentes tipos de conteúdos deve possibilitar aos alunos a aquisição de conhecimentos sistematizados e elaborados que elevem o seu grau de compreensão da realidade e promovam uma escolarização que lhes dê acesso aos conhecimentos poderosos base para formação de convicções e princípios reguladores da vida prática, de modo que possibilite aos alunos o interesse nos processos de lutas e transformações de suas realidades socioeconômicas. Promovendo a apropriação do conhecimento poderoso as camadas populares, na medida em que lhes possibilita articular condições concretas de luta para a transformação das condições sociais de cada um.

Tendo delimitado as tipologias do conteúdo, bem como demarcado o campo epistemológico no qual caminho nesta dissertação, vale aproximarmos a discussão para a

escola regular, sua constituição enquanto espaço de relações e de estabelecimento do currículo e dos conhecimentos escolares, que será discutido na próxima seção.

4 ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Esta seção tem como objetivo discutir sobre os processos de escolarização como viés da inclusão de alunos TEA na sala de aula regular. Para isto divido esta seção em dois sub-tópicos. No primeiro faço uma discussão sobre a escola regular e a escolarização dos alunos com deficiência, visto que o sistema de ensino brasileiro tem por paradigma educacional a inclusão, neste sub-tópico faço, também, uma reflexão sobre a escola como espaço historicamente de exclusão e de que forma a origem desta instituição repercute na escolarização dos alunos com deficiência. No segundo sub-tópico faço uma breve definição do TEA a partir da DSM V, sobre os processos de mediação pedagógicas com os alunos com TEA e os processos de escolarização destes.

4.1. Escola regular e a escolarização dos alunos com deficiência

A década de noventa, do século XX, foi um período de grandes marcos históricos para a educação inclusiva, entre eles o direcionamento da escolarização dos alunos com deficiência para a rede regular de ensino preferencialmente (GLAT, 2013). Frente a isto se faz necessário o aprofundamento na discussão da composição desta escola regular, para assim compreendermos que espaço é este que os alunos com deficiência constituem. Sendo de suma importância compreender a história desse espaço bem como os processos de escolarização que foram ao passar do tempo sendo institucionalizados e naturalizados como prática escolar.

A presença dos alunos com deficiência na rede regular de ensino é uma realidade inquestionável e a cada ano o quantitativo desses alunos matriculados na escola regular aumenta. Este número considerável de alunos na escola chama-nos atenção para que escola é esta que ele está sendo incluído, sendo de suma importância concebermos as raízes desta escola para então compreendermos como está se dando o processo de escolarização destes alunos atualmente. Sendo assim começo uma discussão sobre a origem da escola regular brasileira.

A escola enquanto espaço de escolarização sempre se constituiu como um ambiente de exclusão, um ambiente seletivo que busca homogeneizar e agrupar ao máximo seus alunos seja por idade, sexo, condições cognitivas, etc., com o objetivo de simplificar o sistema educacional para torná-lo de fácil manuseio. Como afirma Beyer:

> Para encurtar, na história da educação formal ou escolar, nunca houve uma escola que recebesse todas as crianças, sem exceção alguma. As escolas sempre se serviram de algum tipo de seleção. Todas elas foram, cada uma à sua maneira, escolas especiais, isto é, escolas para crianças selecionadas. As escolas de filosofia da antiguidade, os mosteiros da Idade Média, as escolas burguesas da Renascença – todas foram especiais para crianças especiais, selecionadas. Nesse sentido, também hoje as melhores escolas particulares em nosso país são escolas especiais, que acolhem não todas crianças, porém, apenas algumas delas (obviamente, aquelas cujas famílias têm condição financeira privilegiada para bancar seus estudos) (2005, p.13).

No Brasil a escola na organização pedagógica que conhecemos hoje surgiu no início da constituição de nosso país como República, no final do século XIX (BOTO, 2005). A escola seriada foi uma invenção da escola pública, com o intuito da universalização do ensino primário, uma escola que foi colocada para um grande público e precisava de uma organização.

A origem da escola graduada se fez em um contexto de profundas transformações sofridas pelas escolas primárias. De um conjunto de escolas sem uniformidade foi criado um sistema mais ordenado de caráter estatal, em que antes o acesso se fazia restrito. Se tornou obrigatório, generalizado, universalizado e de responsabilidade do Estado (BOTO, 2005).

Segundo Boto (2005) foi-se construindo uma escola com uma organização pedagógica racional de ensino simultâneo, a organização seriada propôs um ensino organizado em matérias de graus de aprofundamento progressivo, que se justificou vantajosa, uma vez que, respondia a um processo lógico de aprendizagem e pelo acréscimo de conhecimento sucessivo.

> Organizar essa escola seriada, estruturá-la como uma rede de educação pública, pensar sua funcionalidade para o Estado-Nação a ser construído era quase um prospecto de geração daqueles nossos primeiros republicanos, vivendo em república. Organizar a arquitetura da escola como se de um templo de República se tratasse vinha ao encontro de toda uma simbologia nacional necessária para a tessitura do imaginário a ser inaugurado por aquela república em construção. Tratava-se, pois, de engendrar protocolos de sentidos e convenções de significados. Quanto ao espaço, temos a classe com colunas e fileiras, quanto ao tempo, temos horários e a grade que os coordena. Demarca-se um lugar social que possui, sim, uma linguagem própria – isso que nós chamamos de escola (BOTO, 2005, p. 64).

A escola seriada é fundamentada principalmente pela característica homogeneizadora em que se naturalizou esta forma de organização pedagógica, constituindo-a em um espaço de homogeneização de regras, de espaço, de divisão do tempo, dos alunos e dos professores (DALLABRIDA, 2008). As séries, que a princípio foram criadas simplesmente para dividir

os alunos, se legitimaram como forma de medir o conhecimento e progressão em um ano de escolaridade.

Para Boto (2005, p.63), a escola moderna se apresentou ao mundo como a única instituição com o objetivo exclusivo de educar, para isso, se fez necessário a construção de uma organização de "métodos, técnicas, um espaço físico dividido mediante critérios específicos, uma nova organização do tempo em horários", como afirmado abaixo:

> Observo, então, a escola como instituição impar, que se estrutura sobre processos, normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento, constituidores da própria cultura, que não é monolítica, nem estática, nem repetível. E nessa ideia está pressuposta uma seleção prévia de elementos da cultura humana, cientifica ou popular, erudita ou de massas (SILVA, 2008, p.74).

Uma escola criada imersa no jargão "Ordem e progresso" exigiu uma estruturação homogênea. Frente a esta realidade da origem da escola regular situamos o aluno com deficiência; como este aluno que se difere do padrão estabelecido será absorvido no sistema educacional desta instituição homogeneizadora por natureza?

No momento em que foram criadas as classes especiais[17], os alunos foram inseridos no sistema educacional regular, entretanto em um ambiente segregado. A criação deste espaço separado se constituiu em inúmeros obstáculos, dentre eles, ao conhecimento, visto que diversos estigmas recaiam sobre este indivíduo, reproduzindo a discriminação com essas pessoas, pois frequentavam a classe dos "deficientes mentais".

O modelo de integração escolar propôs esta inserção em um ambiente sem adaptação, padronizador. Na história dos alunos com deficiência o momento integrativo se compôs de diversas impossibilidades instituídas pela escola regular. O aluno que fosse capaz de conviver na sala regular seria apto ao ensino regular e a ser escolarizado na sala de aula comum. Constituindo assim, desde o primeiro ensaio da inserção desse aluno na sala regular, obstáculos para a convivência social de forma mais ampla e ao conhecimento escolar, de forma mais específica.

Quando nós voltamos para o modelo integrativo, há um conjunto de barreiras que obstaculizaram a presença destes alunos nas escolas regulares, que são: as barreiras atitudinais, arquitetônicas, entre outras. Diante disso, retomo então a ideia de uma escola que nos moldes de sua origem padroniza e classifica seus alunos, enquanto este espaço escolar não era questionado quanto a sua estrutura e organização pode-se dizer que os "problemas" da

[17] As classes especiais eram espaços restritivos para alunos com deficiência, de funcionamento paralelo com o ensino regular, presente no modelo de integração escolar, neste modelo pouco se exigia das escolas no que tange a uma reestruturação dos espaços físicos e das práticas escolares.

presença deste aluno na escola eram menores, pois ele estava lá, mas a escola mantinha inalterada sua configuração.

No modelo inclusivo a escola é questionada como espaço de criação de diversos obstáculos, dentre eles o de acesso ao conhecimento. Na proposta de uma educação inclusiva a escola precisa repensar sua forma de organização para se tornar um espaço propagador de oportunidades.

Barroso (2003, p. 27) elenca quatro aspectos que caracterizam a escola como um espaço de exclusão que são: "a escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora; a escola exclui porque põe fora os que estão dentro; a escola exclui incluindo; a escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido". O primeiro aspecto diz respeito às oportunidades de acesso desigual de oportunidades, relacionado à origem social do aluno. A segunda característica está relacionada à exclusão por fracasso escolar e o grande índice de evasão presente nas escolas. As duas últimas características são uma forma de exclusão sútil, pois ao mesmo tempo em que disponibiliza o acesso as carteiras escolares não proporcionam condições de permanência e estruturas para que a aprendizagem seja propiciada a todos, promovendo assim um sentimento de não pertencimento aquele espaço aos alunos que possuam alguma diferença no seu potencial educativo.

Também devemos ter atenção a configuração econômica de nossa sociedade, a oferta do ensino e os processos de escolarização brasileiros são diferenciados conforme as classes sociais, o que se constitui em verdadeiro agente de manutenção do *status quo* (DALLABRIDA, 2008). Nossa sociedade neoliberal descarrega sobre os indivíduos oriundos dos extratos sociais desprivilegiados diversas impossibilidades de aprendizagem satisfatória, construindo um imaginário social de incapacidade que perpassa por toda sociedade. Como é afirmado:

> Na perspectiva de Reichmann, a deficiência deve ser interpretada como uma realidade social, que apresenta suas relações e contradições. É nesse contexto que os fatores tais como a situação socioeconômica os processos de empobrecimento, de dominação econômica e de tomada de consciência são confrontados com a realidade social das pessoas com deficiência (BEYER, 2005, p. 24).

No que tange as pessoas com deficiência, podemos identificar essa manutenção do *status quo* em relação a este indivíduo ser considerado incapaz de adentrar no mercado de trabalho de modo satisfatório, "escolaridade e atividade profissional, parece estar relacionada mais com o meio sócio econômico do qual o mesmo faz parte, do que com as especificas dificuldades que a deficiência poderia ocasionar" (DALLABRIDA, 2008, p. 265-266). Ou

seja, a pessoa com deficiência pode sofrer duplamente discriminação, uma por ser considerada deficiente (incapaz de trazer lucro para a sociedade) e a outra por ser de classe econômica desprivilegiada.

A dificuldade de escolarização dos alunos com deficiência está diretamente ligada às possibilidades socioeconômicas do indivíduo, visto que a escolarização no geral sempre foi dividida por classe em que as mais abastadas têm acesso a uma educação com maior potencial que os das classes economicamente inferiores, esta expressividade também repercute no contexto da inclusão dos alunos com deficiência.

> As oportunidades de desenvolvimento da autonomia e da individualidade, que fazem parte do processo de humanização, são oferecidas de forma desigual através de diversas maneiras de escolarização. Com os deficientes, a "marca negativa" parece suplantada nos estratos superiores da sociedade de classes, pelo fato de terem maior acesso à educação de qualidade e, consequentemente, à integração social (DALLABRIDA, 2008, p. 266).

Segundo Dallabrida (2008, p. 270) "a maneira como a nossa sociedade reagiu e caracterizou as pessoas com deficiência ao longo da história possibilita discutir as formas de escolarização atuais para esses alunos e todo dilema da educação inclusiva que transcende os muros escolares.". Sendo assim, compreender os vieses do processo de escolarização como um todo nos propiciará a compreensão mais complexa de como se configura o processo de escolarização dos alunos com deficiência na sociedade contemporânea.

Pesquisas já realizadas sobre o conhecimento escolar e o currículo desenvolvido com alunos com deficiência nos dão algumas pistas de como tem ocorrido o processo de escolarização desses alunos e quais tipos de conhecimentos e conteúdos escolares estão sendo desenvolvidos na escola regular. Plestch e Glat (2012) evidenciam que no que se refere ao acesso ao conhecimento escolar pelos alunos com deficiência, nessa pesquisa especificamente de alunos com deficiência intelectual, duas são as práticas mais comuns: 1) a não alteração dos conteúdos de forma a adequá-lo às necessidades educativas desses alunos; 2) a sua "facilitação", minimizando as possibilidades de desenvolvimento acadêmico do aluno. Como apontam a seguir:

> Os dados mostraram também que as práticas pedagógicas e as atividades acadêmicas que ocorrem em classes regulares não sofrem qualquer transformação ou adaptação para atender às necessidades educacionais específicas desses alunos. Ou seja, os professores continuam seguindo a proposta didática tradicional, pautada numa concepção dicotômica do processo ensino e aprendizagem – normal e especial (anormal) (Glat; Blanco, 2007; Beyer, 2008), sem levar em consideração a diversidade da turma. As tentativas de modificação na estrutura curricular verificadas consistiam apenas em pequenos ajustes, voltados para uma "facilitação" da tarefa, o que acabava por minimizar as possibilidades de aprendizagens

> superiores – para usar um termo vigotskiano. As atividades escolares apresentadas para os alunos participantes dessa pesquisa e para seus colegas, de maneira geral – tanto no contexto educacional comum quanto no especializado –, consistiam, na maior parte das vezes, em tarefas elementares como recortar, colar, pintar, copiar, ou seja, atividades que não favoreciam o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elaboradas, necessárias para a construção de conceitos científicos que envolvem conhecimentos abstratos (por exemplo, a relação entre o signo representado pelo número um e a quantidade que ele representa) (PLETSCH;GLAT, 2012, p. 199).

As análises de Pletsch e Glat (2012) referentes ao processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual, colocam em evidência o tipo de conhecimento que é selecionado para compor o *corpus* de conteúdo destinado aos alunos com deficiência, voltados à questões mecânicas e de vida diária, portanto, distantes do "conhecimento poderoso" disposto por Young (2007).

Para além dos conhecimentos escolares trabalhados com os alunos com deficiência apontados por Plestch e Glat (2012), os estudos de Mendes (2008) nos contam que o conhecimento escolar na sala de aula regular como um todo se caracteriza por atividades que centram sua preocupação nos conteúdos conceituais com o objetivo de promover, a exemplo da língua portuguesa, a leitura e escrita, dedicando-se assim exclusivamente as atividades que façam que os alunos aprendam a ler e escrever, não tendo como preocupação central o modo como esse aprendizado ocorrerá. Segundo a autora "Não importa o sentido e o significado para os alunos, importa é a tarefa, a atividade, o mantê-los ocupados de uma forma que lhes possibilite aprender a ler e escrever" (MENDES, 2008, p. 137).

A realidade apresentada por Mendes (2008) da sala de aula regular espelha a organização pedagógica elementar das escolas brasileiras. As práticas pedagógicas voltadas à atividade mecânicas, o acúmulo de conhecimentos e aprender conteúdo conceituais e factuais se sobrepõem aos demais conhecimentos.

Assim a seleção e organização dos conteúdos escolares, pelo menos para os anos iniciais do ensino fundamental, evidenciam obstáculos de acesso ao currículo, e mesmo a sua "superficialidade" tanto para os alunos sem deficiência quanto para os com deficiência o que evidencia que a situação de deficiência que a escola promove não se faz apenas para os alunos com algum tipo de deficiência.

É nessa trama que envolve o engessamento, a rotinização, a mecanização, a predefinição de tarefas, a simplificação curricular, associada a uma percepção do aluno com deficiência como em condição inferior – aspectos que foram historicamente produzidos – que se constrói o processo de escolarização de pessoas com deficiência.

Entendo a escolarização como um processo complexo, pois envolve currículo, disciplinas, saberes, entre outros fatores, sendo cada um desses aspectos de suma importância para o desenvolvimento da escolarização destes alunos, com graus de valor equivalente.

Em relação à escolarização de alunos com deficiência, nessas duas pesquisas especificamente alunos com TEA, Alves (2014) e Cesar (2013) apontam que essa escolarização está privilegiando a socialização em detrimento dos conteúdos escolares, como Alves (2014, p. 35) afirma:

> Pode-se inferir a partir desse fato que as atividades que exigem maior investimento do professor e do aluno, como a leitura e a escrita, são legadas a segundo plano ou deixadas de lado. Portanto, quando se trata de conteúdos escolares, há um hiato deixado pelas práticas de escolarização.

Conforme as pesquisas já realizadas sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com deficiência, evidencia-se que estas privilegiam a condução de atividades da rotina escolar, os excluindo, portanto, dos processos de aprendizagem de conteúdos formais, fragilizando assim a escolarização dos mesmos. Estes alunos estão na escola por um motivo, os pais desses alunos esperam que seus filhos participem do processo de escolarização como um todo, que este participe ativamente de todos os processos que cabe a escola, por responsabilidade, proporcionar a seus alunos.

> Ao verificarmos as inúmeras tentativas de trazer esses sujeitos para o que consideramos a norma escolar, ouvimos por parte dos pais de alunos com autismo o desejo de que a escola cumpra com suas funções educacionais e, não mais, somente com a tarefa de socializar. Nesse sentido, exigem dos professores que seus filhos se beneficiem dos conteúdos escolares, como a leitura e a escrita. No desejo de que seus filhos se tornem estudantes, os pais perguntam ao professor: o que ele aprendeu hoje? Levará temas para casa? (ALVES, 2014, p. 102).

Observando a constituição do currículo escolar, do conhecimento escolar, bem como da seleção que este conhecimento passa para constituir o currículo escolar, tendo em foco o objeto estudado nesta pesquisa de mestrado, vale aproximarmo-nos da discussão de escolarização de alunos com TEA. Alves (2014, p. 104) em sua tese de doutorado afirma que os conteúdos escolares não são o foco da escola inclusiva e nos apresenta a seguinte indagação:

> Indagar sobre as práticas pedagógicas e o currículo destinado a esses alunos poderá se constituir num importante campo de pesquisa, na medida em que, a partir daí poderemos construir possibilidades e modos de interrogar alguns sentidos cristalizados sobre a escolarização desses alunos.

A escola em sua origem se constituiu como um espaço de exclusão, espaço este que se estruturou a base de uma perspectiva homogeneizadora, segregando a todos que diferiam dos padrões adequados daquele espaço. Ao longo de sua história excluiu diversos grupos de minoria, dentre eles, os alunos com deficiência.

Após demarcar a escola regular como esse espaço de exclusão, e a escolarização do aluno com deficiência. Me deterei ao debate dos processos de mediação pedagógicas e de escolarização dos alunos com TEA.

4.2. Mediações pedagógicas e a escolarização de alunos com TEA

Levando em consideração que esta pesquisa visa investigar os conteúdos escolares que compõem o currículo do aluno com TEA, vale destacar alguns aspectos históricos deste transtorno.

Quando nos voltamos para a história dos estudos sobre o TEA temos como precursor o Psiquiátra austríaco Leo Kanner que publicou em 1993 sua pesquisa em que descreveu inúmeros casos relatados de crianças com características semelhantes que se repetiam nos casos a que se dedicou analisar. As características eram, entre outras, dificuldades de estabelecimento de relações sociais, ausência de linguagem em algumas, ou uso incomum da linguagem apresentando casos de ecolalia, compreensão literal de expressões e palavras, aparente surdez, etc. Para Kanner algumas dessas crianças possuíam um apego extremamente rígido a rotinas, nomeando este transtorno como "Distúrbios Autisticos de contato Afetivo", como podemos observar na citação abaixo:

> Os estudos de Kanner constituíram um marco importante do histórico do autismo. Marcaram o início do olhar médico/social voltado para o desenvolvimento considerado, então, como atípico em relação àquilo que é tido como típico nas pessoas. A partir da definição das características do autismo, ocorreu o que aqui se opta por denominar de “desaparecimento do individual e do singular”, em que até mesmo o nome das pessoas desaparece, deixando de ser “Pedro” e “Maria” para serem “os autistas” (SILVA, 2014, p. 24).

Silva (2014) divide em três fases a história do TEA. A primeira compreende o período de 1943 e 1963 em que o TEA era definido como um transtorno emocional, produzido por fatores emocionais e afetivos. Esta hipótese nunca foi comprovada e estudos indicam que esta origem não é efetiva. O segundo momento, que compreende 1963 a 1983, em que surgiram

indícios de relação do TEA com transtornos biológicos, este aspecto corroborou na elaboração de modelos explicativos, baseado na hipótese de possíveis alterações cognitivas que explicariam as dificuldades nas relações, na linguagem, na comunicação etc. Nesse período a educação se estabeleceu como o principal tratamento para as pessoas com autismo, entretanto, direcionavam-se essencialmente a modificação dos comportamentos.

> Torna-se necessária, nesse período, a problematização dos termos "tratamento" e "controles" ligados à palavra "educação". A visão metodológica de trabalho com a pessoa com autismo possui um histórico positivista de atividades mecânicas ligadas ao treino e à funcionalidade, ou seja, àquilo que ele consegue fazer nos diferentes ambientes, conforme ou do mesmo jeito que as outras pessoas o fazem. Relacionar os termos ao trabalho pedagógico revela o aspecto clínico ligado ao trabalho da educação. O que nos permite afirmar que o trabalho se direcionava para a falta, para o que o indivíduo não tem ou não consegue fazer, desprezando suas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento para além das características diagnósticas. Prioriza-se, desse modo, a técnica de modificação de comportamento como sinônimo de trabalho pedagógico para a aprendizagem (SILVA, 2014, p. 23).

A visão positivista histórica do trabalho educativo do aluno com TEA nos mostra o porquê depois de muitos anos a práticas pedagógicas em sala de aula ainda hoje estão diretamente ligadas a atividades mecânicas, de prontidão e principalmente de modelagem do comportamento do aluno com TEA.

> A abordagem comportamental, em sua concepção mecanicista do mundo e do homem, compreende a aprendizagem e o desenvolvimento como processos semelhantes onde à aprendizagem corresponde o desenvolvimento, e reciprocamente. Logo, o desenvolvimento é uma reação do sujeito aos estímulos do meio ambiente, similar a um reflexo mecânico da aprendizagem. Naturalmente, a aprendizagem e o desenvolvimento são resultados do condicionamento do meio e a educação é como um programa de formação de hábitos em alunos passivos, com a finalidade de tratar os comportamentos inadaptados por meio de conteúdos, hábitos, comportamentos e ações desejáveis que são treinadas (ORRÚ, 2008, p. 2).

Em uma abordagem comportamental o aprendizado, logo o desenvolvimento do individuo, neste caso, do aluno com autismo, é observado a partir de uma avaliação comportamental, treinos de repertórios verbais, perceptivos-motores, treinos no que tange a interação social, tendo, principalmente com o foco na redução dos comportamentos excessivos e de ampliação da atenção.

> Enfim, todas as ações pretendidas por um professor na abordagem comportamental são fartas de treino e repetições para que o aluno aprenda a realizar o comportamento desejado e adequado. No trabalho com autistas o professor procura reduzir ao máximo a possibilidade de erro nas respostas de seu aluno, para que este não se encontre em situação de frustração. Ocorre que nestes pressupostos, próprios do behaviorismo, não são privilegiadas as relações sociais genuínas e próprias do ser humano, de onde emanam o desenvolvimento da atividade consciente do homem, e

> a internalização de conhecimentos, a generalização, o desenvolvimento do sentido e do significado (ORRÚ, 2008, p. 3).

O terceiro momento histórico para o TEA elencado por silva (2014) iniciou-se no ano de 1983 até a atualidade. Nesse período, a compreensão sobre o autismo sofreu muitas mudanças, estas mudanças ocorreram nos manuais utilizados para classificar as doenças e transtornos mentais, a Classificação Internacional de Doenças (CID 10), organizada pela OMS e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), elaborado e sistematizado pela Associação Psiquiátrica Americana (APA). Antes denominado como psicose infantil, foi modificado para Transtorno Global do Desenvolvimento na CID 10, inserido na categoria geral dos Transtornos Invasivos do desenvolvimento no DSM III. Atualmente é denominado como Transtorno do Espectro do Autismo pela DSM V.

No Manual Estatístico e Diagnóstico de Distúrbios Mentais (DSM) - V da Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2014), O Transtorno do Espectro Autista faz parte da categoria denominada de Transtornos de Neurodesenvolvimento. Neste documento é afirmado que as características do espectro autismo podem ser percebidas antes de um ano de idade, pois a criança desde a primeira infância apresenta falta de interesse nas relações com o outro.

Dentro da categoria da DSM - V estão inclusas cinco categorias diagnósticas, que são: Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação. Segundo Alves (20014) essa terminologia engloba uma gama de desordens autisticas em que cada uma apresenta um grau de comprometimento variável, nessa terminologia entende-se que o TEA é uma única condição, entretanto com níveis de severidade diferentes.

> O espectro do autismo diz respeito a uma condição que varia quanto à apresentação clínica do quadro, ou seja, a forma como ele se apresenta em cada criança, variando de caso para caso. A terminologia “espectro” sugere que as causas podem ser as mais variadas possíveis, fato esse que faz com que pesquisadores do mundo todo ainda busquem identificar a etiologia precisa do autismo. Dessa forma, o espectro do autismo refere-se a sujeitos que podem variar quanto ao grau de inteligência, indo de um comprometimento profundo à faixa das altas habilidades. Alguns falam pouco, ao passo que outros falam muito. Muitos deles usam maneirismos, estereotipias, como por exemplo, ficar rodando num lugar só e outros usam essa energia para a busca intelectual de fatos e informações sobre questões nada comuns (ALVES, 2014, p. 46).

Os profissionais responsáveis pelo diagnóstico do autismo poderão ser médicos, psiquiatras infantis e neuropediatras, buscando sempre a interdisciplinaridade com psicólogos,

professores e outros profissionais que trabalhem com a criança. Este diagnóstico deverá ser realizado no período da infância. O Ministério da Educação disponibiliza em seu acervo de dados alguns materiais que servem de orientação para a inclusão do aluno com TEA nas escolas, entre eles o caderno "Dificuldades acentuadas de aprendizagem, relacionadas à condutas típicas", do projeto escola viva, publicado em 2012, o caderno de instrução do Educa Censo, material demasiadamente interessante para orientar os professores, que apresenta algumas características do transtorno e sugere algumas formas de trabalho.

Outro material importante para o professor ler é "Linha de cuidado para a atenção integral às pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e suas famílias no Sistema Único de Saúde" (BRASIL, 2013b), neste documento se estabelece à primeira política de cuidado á saúde da criança com TEA e apresenta algumas diretrizes sobre o ciclo de vida destas pessoas, servindo para que o professor possa consultar, e esteja hábil a observar as características de alunos que ainda não foram diagnosticados. Pletsch e Lima (2014) caracterizam o TEA da seguinte maneira:

> Ao nos indagarmos sobre a constituição da criança com autismo, deparamo-nos com um sujeito que apresenta especificidades caracterizadas frequentemente pelo corpo desorganizado, impulsivo, que apresenta movimentos estereotipados e repetitivos; por uma fala ausente ou sem sentido e com repetição de palavras; e com peculiaridade nas interações sociais e simbolização. Parece-nos que a aparente falta de sentidos dos gestos, das ações, da fala e das interações tornou-se uma marca do autismo, desconsiderando-se que há um sujeito singular e único para além desse transtorno. Portanto, no processo de significação e inserção cultural da criança com autismo, chamam-nos a atenção o desenvolvimento e a aquisição da linguagem em sua função reguladora para a organização e estruturação dessa criança (PLETSCH; LIMA. 2014, p. 8).

Em relação a escolarização dos alunos com TEA Silva (2014) pontua que de forma recorrente os professores que tem alunos com TEA diagnosticados em suas turmas demonstram que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com eles se restringe, demasiadamente, a técnicas de controle e condicionamento de comportamento, uma vez que a dificuldade em lidar com as especificidades comportamentais e de desenvolvimento destes alunos se faz um dos principais problemas no cotidiano da sala de aula. Entretanto, vale ressaltar que compreender a atuação pedagógica por um viés comportamental se constitui em uma concepção reducionista do potencial de desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos com TEA.

> Em contato com os professores, constatamos a existência de práticas pedagógicas de ensino tradicionais, de base biológica e determinista. Percebemos, em tais práticas, a presença dos pressupostos do Behaviorismo de Skinner (2006). Nesse contato no

> curso de formação, verificamos que condicionar o processo de aprendizagem ao arranjo de contingências e reforçadores para que o estudante demonstre, no comportamento, aquilo que lhe foi ensinado constituiu uma forma predominante de conceber o ensino. O que se observou, e o que motivou as indagações a respeito desse trabalho pedagógico, foi a tendência e, em alguns momentos, a predominância de atividades de treinos e condicionamentos que, por vezes, garantem respostas rápidas relativas às mudanças operacionais de comportamento. Percebemos uma prática pedagógica alheia aos processos de desenvolvimento, que é singular, e às possibilidades que o diálogo entre estudante-professor-escola pode trazer aos processos de ensino e de aprendizagem (SILVA, 2014, p. 14).

A seleção de conhecimento desenvolvido com os alunos com TEA, devido ao olhar biológico e comportamental de muitos professores repercute diretamente em atividades mecânicas de "reforços", em que os professores acabam por criar estratégias educativas a partir do que entendem por aprendizagem. De modo que toda concepção que perpassa a prática do professor diz respeito das concepções do que se ensina, como se aprende, e demanda uma reflexão qualitativa sobre a organização do currículo que está sendo desenvolvido com estes alunos na sala de aula regular. Conforme pesquisa realizada por Silva (2014) esta concepção está para além de apenas práticas desenvolvidas em sala de aula, mas refletem, também, no que tange aos estudos sobre o TEA, que conforme a autora, estão sempre direcionados à informações técnicas de modelagem de comportamento, ligados a características diagnósticas, ao desenvolvimento de um currículo funcional que propicie ao aluno apropriação de conhecimentos que facilite sua vida diária.

> As intervenções com base na abordagem comportamental estão sendo difundidas e utilizadas dentro dos espaços escolares e de instituições que se organizam, exclusivamente, em atividades com as pessoas com diagnóstico de autismo. Lugares onde, muitas vezes, a aprendizagem é compreendida pelos profissionais como a apreensão de conteúdos e expressão correta de comportamentos como resultado do controle e arranjo de reforços no ambiente (SILVA, 2014, p. 14).

Questiono de modo incisivo estas práticas educacionais, uma vez que adotam como objetivos a modificação e o treino de comportamento. Entendo que os objetivos educacionais devam estar pautados na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos a partir de uma compreensão de suas condições históricas, sociais e criativas. Questiono de tal modo a automatização do ensino em que as tarefas discriminadas dizem respeito a comando sem significação para o estudante, estabelecidos muitas vezes por reforços como recompensa, que vem sendo prática recorrente entre muitos professores, pois seguir sequências automáticas reduzem o aprendizado a um processo raso, produtor de indivíduos passivos e executores.

No processo de escolarização dos alunos com deficiência, em especial do aluno com TEA, questiono, também, o currículo funcional que possa estar tomando conta do currículo

desenvolvido na sala de aula regular, em que as atividades de sala têm por objetivos primos atividades cotidianas de treinamento, com o objetivo único de tornar os indivíduos seres funcionais nos diferentes ambientes que vivem.

Quando o currículo funcional ganha demasiado espaço em detrimento a um currículo pautado no conhecimento escolar automaticamente estes alunos são ignorados como indivíduos criativos em relação ao seu percurso de aprendizagem e desenvolvimento, reduzindo e nivelando por baixo seu acesso ao conhecimento sistematizado. Como afirma Silva:

> Em relação ao estudante com autismo, principalmente devido às alterações comportamentais que o quadro pode trazer ao indivíduo, a educação trabalha com o treino de comportamentos sociais de forma mecânica e descontextualizada, priorizando o uso de técnicas de modelagem de comportamento. Tais técnicas lhes trazem resultados rápidos, porém alheios ao desenvolvimento social do estudante, pois cumprem somente a função de condicioná-los e torná-los socialmente adequados em seus ambientes (SILVA, 2014, p. 37).

Em contrapartida a abordagem behaviorista, a concepção histórico cultural compreende o desenvolvimento humano como um processo complexo e dialético, composto por diferentes combinações de evoluções e involuções, diretamente influenciados por fatores externos e internos, em um constante processo de superação e adaptação das dificuldades (GONRING, 2013). Deste modo, o desenvolvimento não é um processo pronto e acabado, numa perspectiva linear, o sujeito não atravessa fases fixas de desenvolvimento, mas sim seu processo é subsidiado na aprendizagem que o meio sociocultural a qual está inserido lhe oportuniza o acesso. Nesse sentido Orrú (2008, p. 6) afirma:

> [...] A formação da consciência e o desenvolvimento cognitivo ocorrem de fora para dentro do indivíduo, seguindo um processo de internalização, não de forma mecânica, mas impregnada de atitude por parte do sujeito. Este processo de transformação possibilita a construção do conhecimento e da cultura e está relacionado a uma atividade mental que responde pelo domínio dos instrumentos de mediação do homem com o mundo.

Faz-se necessário que a escola seja a instituição problematizada diante das contradições sociais que estão como elementos fundamentais na constituição dos currículos escolares, é preciso possibilitar a produção participativa do conhecimento aos alunos com TEA a partir de produções de colaboração intencional entre os professores e os alunos.

> A escola, como parte da sociedade, deve ser um espaço de libertação no sentido de planejar práticas pedagógicas que promovam, para o estudante e para o professor, em uma relação simultânea de aprendizagem, o diálogo com o contexto educativo. Esse diálogo permite o exercício da autonomia e de uma organização criativa e

> pessoal ante os conhecimentos, e o outro, na convivência escolar (SILVA, 2014, p. 44).

Orrú (2010) apresenta algumas possibilidades de ações para um bom desenvolvimento da prática pedagógica na sala de aula que contemple as especificidades do aluno com TEA, de forma a promover o processo de ensino aprendizagem destes alunos. Como disposto no quadro abaixo:

QUADRO XV -

POSSIBILIDADE DE AÇÕES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM O ALUNO COM TEA

• O professor deve procurar preparar o aluno com certa antecedência quanto a mudanças significativas de rotinas já programadas e conhecidas por ele na classe [...]. Se o aluno com síndrome de Asperger manifestar um comportamento preso à rotina de tal forma que acabe prejudicando-o, será necessário desenvolver um aprendizado de desapego a tal rotina, trazendo-o para a realidade de que nem sempre tudo é possível naquele instante e isso é muito saudável para o aluno após construir o significado sobre esta situação, o que lhe aumentará o autocontrole e a autonomia em suas atividades. Logo, a agenda deve ser um instrumento de apoio e de organização, mas não de peso e impedimentos diversos.
• Construir regras é algo que o ser humano realiza desde o início da história. Faz parte de nossas vidas. O importante é que elas sejam explicadas em detalhes, pois uma das características deste aluno é entender tudo ao pé da letra, literalmente. É importante para esse aluno aprender que, embora as regra sejam construídas e, preferentemente, construídas juntamente com toda a classe, é possível haver exceções em seu cumprimento, necessidades de mudá-las ou de não segui-las num determinado momento. Esse aprendizado ajuda a trazer esse aluno cada vez mais para perto da realidade social em que vivemos e, aos poucos, facilitará o seu convívio e sua resposta aos acontecimentos imprevistos.
• Não há dúvidas de que aprendemos melhor quando fazemos aquilo que nos interessa. Com esse aluno não é diferente. Tirar proveito de seus temas de interesse canalizando-os para o processo de aprendizagem é o ideal tanto para ele como para seu professor. Trabalhar com temas de interesse próprios é também contribuir para que o aluno construa significados permanentes e duradouros em seu processo de aprendizagem. Sempre que for possível usar esses temas como exemplos, em disciplinas em que ele está encontrando dificuldade, pode ser muito útil e prazeroso [...].
• Todas as pessoas, independentemente, de terem ou não alguma necessidade especial, aprendem melhor por meio de uma linguagem de fácil acesso e com exemplos fundamentados em atividades concretas e circunstâncias reais, naturais. Evitar o que pode ser dúbio é ótimo para todo e qualquer tipo de aluno. Logo, isto também se aplica a conceitos abstratos. Quanto mais se puder trabalhar utilizando instrumentos e exemplos reais, concretos, num ambiente natural para o aluno, melhor será a construção de seu significado naquilo que está aprendendo pela primeira vez. Isto implica em benefício para todos e é um princípio do trabalho com a diversidade.
• Muitos professores se preocupam e se perguntam: “Como é que eu devo ensinar ao meu aluno?” Costumo dizer que é melhor pergunta: “Como é que meu aluno aprende?”. Partir do conhecimento já adquirido e construir esquemas e estratégias didáticas simples, porém, ricas em significados pode ser de grande utilidade e sucesso para o professor e o aluno.
• Também é importante não subestimar esse aluno, pois eles são inteligentes e sensíveis. O diálogo sempre é o melhor caminho para ajeitar as situações e para trazer crescimento para todos na comunidade escolar. A compreensão, atenção, mudança de comportamento vêm por meio do diálogo que traz consigo o entendimento, a criação de significados que começam a fazer parte da vida de todos nós e assim nossa qualidade de vida social aumenta.

FONTE: ORRÚ, 2010, p. 11-.

Orrú (2010) nos dá algumas pistas de como desenvolver com êxito o trabalho pedagógico na sala de aula regular com o aluno com TEA, entretanto, existe uma demasiada fragilidade no que se ensinar para o aluno com TEA. O foco do trabalho com estes alunos está diretamente associado ao comportamento, deste modo, as pesquisas em suma estão preocupadas em desenvolver possibilidades de como trabalhar, em uma perspectiva metodológica. No que tange aos conteúdos a serem ensinados poucas pesquisas trazem esta contribuição.

Conforme Pletsch e Lima (2014) a escolarização dos alunos com autismo ficou sob responsabilidade das instituições especializadas de educação especial por muito tempo, em que o atendimento a essas crianças baseava-se no modelo clinico médico[18] em que o trabalho educativo estava centrado na deficiência do aluno, com objetivos de corrigir ou diminuir déficits, em que se cristalizou o diagnóstico do autismo à imagem da criança, determinando de tal modo uma incapacidade de aprender e se desenvolver, como afirmam:

> As abordagens comportamentalistas e cognitiva, ao centralizarem o déficit na criança em seu organismo, propõem métodos e técnicas de intervenção que podem se restringir ao treino de habilidades e ações não significativas, desconsiderando o ser cultural, limitando o desenvolvimento criativo e singular do sujeito. A abordagem psicanalítica contribui para a reflexão do processo, todavia é marcada pela dimensão terapêutica que visa o "tratamento" da criança (2014, p. 5).

O trabalho com os alunos com TEA implica em uma contemplação uma criteriosa da relação entre mediação pedagógica, firmação de conceitos e cotidiano, de modo a possibilitar o encontro-confronto das experiências, lançando mão do contexto em que elas ocorrem para subsidiar a elaboração de conceitos sejam eles acadêmicos ou não promovendo uma maior internalização consciente do que este aluno está vivenciando e concebendo como aprendizado dos conhecimentos escolares (ORRÚ, 2008). A escolarização do aluno com TEA necessita ser baseada em um processo de ensino aprendizagem que rompa e transcenda ao ensino mecanizado de uma concepção reducionista, como é o caso da teoria comportamental, pois, ao se falar de aprendizagem, compreendo que este processo esteja diretamente ligado a todas as formas de conhecimento.

[18] Conforme Glat (2013) originalmente a educação especial se constituiu a partir do modelo clínico-médico, este paradigma é o que tem exercido impacto mais profundo e duradouro da história da educação especial. Este realça as categorias clínicas ou médicas, induz a busca pela "cura". O olhar sobre a pessoa com deficiência está na deficiência/doença, visando um estudo etiológico, buscando assim por meio das medidas terapêuticas a "correção", aproximando estas pessoas da "normalidade" (BEYER, 2005).

No caderno sobre educação inclusiva do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2015c) são apresentadas algumas ações que podem auxiliar o processo de ensino aprendizagem do aluno com TEA, como citado abaixo:

> - O aprendizado deve ser realizado a partir de situações reais;
> - Valorizar o processo e a singularidade de cada aluno, evitando comparações sem sentido;
> - Estabelecer a organização de rotinas para a criança;
> - Proporcionar atividades em dupla e em grupos, possibilitando a referência de modos de agir e participação por meio de seus pares;
> - Proporcionar ações com envolvimento de outros alunos;
> - Dirigir-se verbalmente ao aluno autista durante as atividades em sala de aula;
> - Propor práticas e intervenções novas e diferenciadas, considerando a organização do trabalho ao tempo e necessidade dos alunos;
> - Pensar formas de avaliação que contemplem a heterogeneidade da sala de aula, e não avaliação pautada na homogeneidade que contribua pra a exclusão (BRASIL, 2015c, p. 48-49).

A inclusão dos alunos com autismo estão para além de apenas colocá-los em uma sala de aula regular, espera-se que a educação para esses alunos propicie aprendizagens significativas que se distancie do modelo clinico médico da deficiência, de práticas que visam o controle e modelagem do comportamento, e que deste modo, haja um investimento em suas potencialidades, valorizando o sujeito da forma com que se aprende e desenvolva uma prática pautada no desenvolvimento a partir de suas singularidades.

É importante que a escolarização dos alunos com TEA promova caminhos alternativos e recursos especiais, deste modo, espera-se que os professores situem seus alunos ao meio social em que estão inseridos, considerando esta criança como ser pensante, que sente e que representa o mundo de uma maneira atípica, interagindo de forma peculiar.

Aporta e Lacerda (2018) afirmam que as práticas educacionais adotadas nas escolas regulares têm produzido pouco efeito na aprendizagem dos alunos com TEA e sinaliza a necessidade de ser desenvolvidas mais pesquisas que ofereçam e confirmem estratégias pedagógicas para o trabalho com o aluno com TEA de forma a subsidiar uma aprendizagem efetiva de conteúdos escolares. Estes autores também pontuam que existe em muitos professores um olhar majoritariamente biológico sobre a deficiência que imputa aos alunos com TEA a imagem de um aluno que terá dificuldades de aprendizado.

Outra questão bem interessante a ser observada, no que diz respeito ao processo de escolarização dos alunos com TEA, mas também dos demais alunos com deficiência, é no que tange a concepções homogeneizadora da aprendizagem, em que entende-se que turmas sem

alunos com deficiência, o ensino dos conteúdos seria ensinado e de forma automática haveria o aprendizado dos alunos. Como afirmam Aporta e Lacerda (2018, p.50):

> Em relação aos procedimentos de ensino, a professora também expressou, em seu depoimento, a concepção de um ensino homogêneo, pois considerava que, em uma sala sem alunos com deficiência, sua tarefa seria só ministrar o conteúdo e as crianças aprenderiam. Já com a presença de Paulo seria necessária mais atenção, dado que ele era diferente da maioria. De acordo com Vygotsky (1983), na perspectiva da visão biológica, a deficiência é vista como algo ruim, já que a pessoa tem uma incompetência. Essa visão está sobre a pessoa e não sobre o ambiente da aprendizagem homogênea dos outros, necessitando de mais atenção.

Segundo De Vittar, De Vittar e Monteiro (2010) a escolarização dos alunos com deficiência ganhou ao longo da história um cunho demasiadamente humanitário em detrimento aos conteúdos escolares propriamente dito. A aprendizagem dos alunos com deficiência ficou sobre a égide do desenvolvimento social, a socialização com os demais alunos da sala regular, deixando de lado uma das principais funções da escola que é a oferta de conteúdos acadêmicos.

O processo de escolarização do aluno com TEA implica em um constante olhar sensível do professor, um olhar de cunho investigativo, que verifique seu potencial de avanço, e conforme este aluno for respondendo de maneira positiva o professor vai avançando nos conteúdos escolares, de modo que este aluno tenha não só o acesso ao conhecimento sistematizado, mas consiga desenvolver aprendizagens significativas que promovam pensamentos elaborados. Neste sentido, trago um trecho da pesquisa de Brande e Zanfelice (2012, p. 47):

> Nesse caminhar, mais um grito! O aluno respondia corretamente em algumas situações e em outras não. Algumas vezes nomeava as letras com certeza e correção, lia pequenas palavras. Em outras, não o fazia. Nossas perguntas pareciam não ter respostas: o aluno não memorizava? Tinha algum comprometimento da visão? Nossas buscas e reflexões nos levaram a discutir o caso com outros profissionais e, então, na troca e reflexão mútuas, ocorre uma nova escuta: o aluno apresentava maior facilidade em identificar objetos com a visão horizontal, ao invés da visão na vertical. Quando pedíamos ao aluno para nomear uma letra (ou uma palavra) que se encontrava abaixo de seus olhos a chance de erro era maior que a identificação e nomeação de uma letra que se encontrasse à frente de seus olhos. Nossa segunda aprendizagem: construímos uma pequena lousa, que podia ser apoiada em pé sobre a mesa e trabalhávamos com a escrita e a leitura utilizando letras móveis, presas por ímãs à lousa.

As pesquisas de Aporta e Lacerda (2018), de Santos e Oliveira (2015) e de Brande e Zanfelice (2012) nos contam que a grande preocupação dos professores no processo de

escolarização dos alunos com TEA reside no que tange as metodologias de ensino que devem ser empregadas para garantir um efetivo aprendizado destes alunos, entretanto, no que se refere aos conteúdos trabalhados com esses alunos o ensino fica restrito a leitura e escrita, a apropriação da matemática e ao desenvolvimento da coordenação motora. Como podemos confirmar na citação abaixo:

> Conhecia todas as letras do alfabeto, escrevia seu nome e treinava a escrita das silabas (famílias silábicas) em espaços delimitados por traços de cinco linhas no caderno, com muita dificuldade no traçado das letras [...]
> Ele conhecia a sequência numérica até 50, mas não conseguia conservar a ideia de adição, por exemplo (BRANDE; ZANFELICE, 2012, p. 50).

Brande e Zanfelice (2012) ressaltam a importância de um ensino que promova adequações curriculares, que contemple a necessidade do aluno com TEA, de modo a dar conta de suas aptidões. Bem como para os autores, o planejamento e as atividades devem prever não somente atividades de alfabetização, como também atividades que desenvolvam a oralidade, que exijam destes alunos o debate e a reflexão sobre os conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

Como podemos confirmar na citação abaixo:

> No quesito aprendizagem dos conteúdos, ministrados diariamente pela professora, obtivemos avanços consideráveis, pois o aluno ao ingressar na instituição de ensino estava com defasagem em relação aos demais colegas que frequentavam diariamente a escola desde o início do ano letivo. Inicialmente apresentamos à criança as letras do alfabeto e os números de 1 a 10 por meio de atividades em seu caderno, ao longo do tempo avançamos para os outros conteúdos dos livros didáticos de português e matemática. Ele desenvolveu-se rapidamente, alcançando o nível dos demais alunos. Foram feitas algumas adaptações nas atividades individuais e nos livros didáticos visando melhor desempenho, em pouco tempo a criança passou a acompanhar o ritmo da turma (SOUZA, SILVA, SOARES, 2015, p. 5).

Podemos observar que em suma os conteúdos desenvolvidos com os alunos com TEA são de alfabetização e de apropriação dos números matemáticos, em todas as pesquisas que fiz o levantamento, os conteúdos das outras disciplinas especificas (como geografia, história, ciências etc.) não apareceram, como se a escolarização destes alunos estivesse resumida apenas a apropriação dos códigos linguísticos e matemáticos, como podemos observar no quadro abaixo, elaborado por Afonso (2014) em sua pesquisa ao analisar o desempenho escolar de alunos com TEA:

FIGURA I –

DESEMPENHO ESCOLAR DO ALUNO COM AUTISMO

	Matemática	Leitura	Escrita	Outros
P1 2º ano	- Necessita do concreto - Dificuldade na interpretação de problemas	- Lê sílabas por sílaba - Dificuldade na interpretação de texto	- Constrói frases	
P2 3º ano	- Realiza as operações matemáticas	- Ótima leitura com interpretação do texto	- Independência total na escrita	
P3 1º ano	- Identifica as formas geométricas - Escreve e nomeia os números até 20	- Aprendeu as letras - Lê o nome	- Muita dificuldade motora - Copia com apoio - Em algumas sondagens, escreveu as vogais das palavras ditadas	Currículo Funcional

FONTE: AFONSO, 2014.

Podemos identificar conforme o quadro supracitado que o processo de escolarização do aluno com TEA está diretamente ligado aos aspectos motores, de apropriação numérica, e de alfabetização da língua escrita. A pesquisa de Afonso (2014) investigou o processo de inclusão do aluno com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental, e a autora concluiu que o processo de ensino aprendizagem circunda estas três vertentes, entretanto, compreendendo as especificidades de cada aluno, respeitando seu ritmo de aprendizagem e limitações.

As intervenções pedagógicas no processo de escolarização do aluno com TEA devem ser diversificadas, promovendo condições necessárias para o aluno desenvolver os diferentes aspectos escolares, desde questões que favoreçam a sociabilidade e afetividade do convívio social, mas também experiências de aprendizagem ricas (BRANDE; ZANFELICE. 2012). De modo que estimulem no aluno com TEA aproximações corporais, brincadeiras elaboradas, com apropriação dos códigos das letras.

É importante enquanto professores, que reflitamos que o aluno com TEA deva ter um currículo que lhe possibilite a construção de formas de pensamento que promova estabelecer inter-relações entre os conteúdos estudados, promovendo condições para que estes alunos sejam, também, agentes de produção de novos conhecimentos.

Outra questão importante na escolarização do aluno com TEA é o tempo. É importante que haja flexibilidade curricular no que tange ao ritmo de aprendizagem, o aluno com TEA

deve ser contemplado e respeitado no seu modo de aprender e em seu ritmo. Deste modo, é importante que o ritmo de sua aprendizagem seja ser considerada, de forma que se valorize o aprendizado qualitativo dos conteúdos e não o aprendizado pela quantidade de conteúdos que aquele aluno entrará em contato na escola, sem de fato ter um aprendizado efetivo. Para tanto, o trabalho do professor requer aspectos afetivos, sociais e pedagógicos, não sobressaindo nem um dos aspectos ao outro, considerando a função principal da escola que é a escolarização de seus alunos.

> P3 apresentou em seu relato, com muita ênfase, os ganhos pedagógicos do seu aluno, fazendo uma comparação no início e no fim do ano, ou seja, comparando o aluno com ele mesmo ao final de uma etapa do processo de escolarização. A mesma professora continuou dizendo que todo o aprendizado do aluno talvez tivesse sido pouco, se comparado aos conteúdos curriculares previstos para o 1º ano. Afirmou, no entanto, que há crianças com desenvolvimento típico, que não conseguiram se apropriar deste conhecimento (AFONSO, 2014, p 112).

A educação na perspectiva da inclusão implica diretamente em um redimensionamento da avaliação, em que o aprendizado dos alunos é avaliado de forma qualitativa, sem concepções de competição. Espera-se, deste modo, que a "medição" do aprendizado dos alunos não tenha como base de comparação o outro, no caso do aluno com TEA, é importante que seu aprendizado esteja pautado em seu potencial e não comparado ao aprendizado dos demais alunos da turma. Mas sim, observar o desenvolvimento de cada um dentro de um período de tempo, de como ele começou e de como finalizou este período em que o professor tomou como avaliação, tendo como um dos instrumentos de orientação para esta avaliação os conteúdos previstos a serem desenvolvidos naquele período, seja o período a ser avaliado de um ano letivo, um ciclo, ou um semestre.

Outro ponto a ser levado em consideração no aspecto de aprendizado dos conteúdos desenvolvidos em sala é que, comumente, a expectativa de aprendizado para alunos com deficiência é nivelada por baixo, espera-se que o aluno com deficiência tenha, por conseguintes dificuldades no processo de escolarização. Afonso (2014) desconstrói essa ideia, ao trazer em um de seus resultados de pesquisa que o aluno com TEA não apenas consegue ter um desenvolvimento de aprendizagem efetivo, como pode dar conta do que espera-se que o aluno aprenda em um período educativo, ultrapassando, inclusive, as expectativas de aprendizagem do nível a qual se encontra. Deste modo, O insucesso escolar nem sempre está diretamente ligado à deficiência, mas sim à experiências socioculturais de cada aluno.

Ao falarmos de expectativa de aprendizado, volto-me a discussão para o ponto de vista do professor, e apresento abaixo as perspectivas de alguns professores sobre o processo de inclusão do aluno com TEA na sala regular dos anos iniciais do ensino fundamental, em que eles apresentam o que compreendem de positivo e de dificuldades neste processo.

FIGURA II -

ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM AUTISMO

Prof.	Aspectos positivos	Dificuldades encontradas
P1	Habilidades do aluno	Estratégias de ensino
P2	Crescimento Profissional	Número de alunos
P3	Trabalho em equipe Aceitação do grupo Participação familiar	Recursos materiais Falta de estrutura Comportamento do aluno
P4	Habilidades do aluno Crescimento Profissional Quebra de preconceito	Recursos humanos Recursos materiais Formação dos professores
P5	Aceitação do grupo	Conteúdo denso
P6	Flexibilização atividade/tarefa Participação familiar Trabalho em equipe	Recursos materiais Relacionamento profissional
P7	Aceitação do grupo Aprendizagem de todos	Estratégias de ensino Processo inicial de adaptação Família
P8	Habilidades do aluno	Comportamento do aluno
P9	Crescimento Profissional	Formação dos professores

FONTE: AFONSO, 2014.

Ao observarmos o quadro acima, podemos identificar, em relação aos aspectos positivos que para esses professores a inclusão do aluno com TEA é um avanço no aspecto social, uma vez que entre nove professores representados como “P” (de um a nove) onze[19] aspectos positivos foram no que tange a aspectos de ganhos sociais, a exemplo: a)

[19] São onze aspectos positivos relativos a socialização devido a repetição de aspectos positivos entre as respostas dos professores.

crescimento profissional; b) trabalho em equipe; c) aceitação do grupo; d) participação da família; e) quebra de preconceito. Entretanto, em relação a ganhos de aprendizagem, a recorrência de respostas dos professores cai para cinco, entre eles estão: a) habilidades do aluno; flexibilização atividades/tarefas; c) aprendizagem de todos.

Meu intuito em fazer a divisão das respostas do quadro acima em duas categorias é em observar o quanto o processo de inclusão do aluno com TEA ainda está associado a aspectos sociais em detrimento aos processos de aprendizagem.

Quando nos voltamos aos aspectos de dificuldade do processo de inclusão do aluno com TEA, podemos observar no quadro acima que os professores encontram grandes dificuldades em relação a aspectos de recursos, sejam eles de materiais, físicos e humanos, como: a) número de alunos; b) recursos materiais; c) falta de estrutura; recursos humanos; d) formação de professores.

Vemos também que o comportamento do aluno com TEA ganha destaque no aspecto negativo no processo de inclusão deste aluno, se colocando como uma das barreiras neste processo[20].

No que tange a aprendizagem, os professores encontram dificuldade em relação as estratégias de ensino e ao conteúdo denso a ser trabalhado com esses alunos. Deste modo, posso concluir, baseada na pesquisa de Afonso (2014) que o conteúdo pode se configurar em uma barreira no processo de inclusão, devido sua densidade. Retomo então, brevemente, a discussão de conteúdo, o que se configura em um conteúdo denso? Será que para esses professores um conteúdo denso diz respeito ao conceito de conteúdo em uma concepção tradicional?

Conforme a autora, para estes professores, o conteúdo é denso, pois o aluno com TEA, na maioria dos casos não consegue dar conta de acompanhar os conteúdos desenvolvidos juntamente com o restante da turma (ou seja, o conteúdo é denso por conta do tempo, uma vez que o aluno com TEA nem sempre acompanha a turma no mesmo ritmo), o conteúdo é denso por conta da complexidade (ou seja, é denso porque o aluno com TEA nem sempre consegue chegar ao nível de esquematização/ abstração com os demais alunos), o conteúdo é denso por conta da quantidade de matérias (ou seja, é importante, num aspecto quantitativo, dar conta de todo o conteúdo livresco). Em resumo, a afirmação de o conteúdo ser denso estar na coluna de dificuldades no processo de inclusão se dá pela comparação entre o aluno com TEA e os

[20] Sobre a relação do comportamento do aluno TEA no processo de inclusão discutirei mais a frente na seção de análise seis.

demais alunos da turma, não em relação aos conteúdos a serem desenvolvidos em um determinado nível educativo.

Deste modo, começo na seção seguinte a discussão de quais conteúdos devem ser trabalhados nos Ciclo I do Ensino Fundamental com os alunos, entre eles os alunos com TEA, trazendo as orientações oficiais como filtros deste debate, no intuito que subsidie as análises desta investigação na condição de espelhos, ou seja, me sirvam de parâmetros de análise.

5 O CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL EM BELÉM

Nesta seção apresentarei as orientações nacionais de organização curricular do ensino fundamental de nove anos, com foco no primeiro Ciclo de ensino que compreende os primeiros três anos do ensino fundamental, anos estes que tem como um dos objetivos centrais a alfabetização. Por mais que o ciclo de alfabetização, conforme a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), tenha sido reduzido para dois anos, as novas reformulações da BNCC ainda não foram implementadas em todas as escolas, de tal modo que até ao final da minha coleta de dados este ciclo ainda compreendia os três primeiros anos do Ensino Fundamental, portanto, o espelho de conteúdos de escolarização a serem desenvolvidos com os alunos com TEA que auxiliou em minhas análises estão pautados nas Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental.

Visto que o objetivo central do primeiro Ciclo é a alfabetização como um todo, seja ela linguística, matemática e/ou científica, trago em pauta algumas orientações do PNAIC para os professores alfabetizadores.

Saindo do âmbito nacional, afunilo a discussão para as orientações municipais dispostas para as escolas de ensino fundamental de Belém, em que exponho algumas orientações de organização curricular presentes nas diretrizes curriculares municipais, bem como discorro sobre o projeto Expertise na rede municipal de educação de Belém.

Esta seção tem o caráter de contextualização do meu objeto de pesquisa em que expresso os parâmetros influenciadores do currículo escolar desenvolvido na sala de aula regular com os alunos do ciclo I do ensino fundamental, abrangendo a todos, inclusive aos alunos com TEA, desta forma, o objetivo primo neste momento do trabalho é contextualizar o currículo de escolarização que pesquisei, uma vez que os aspectos apontados são condicionantes do trabalho dos professores.

A SEMEC orienta os professores do primeiro ciclo através do projeto Expertise, projeto de formação dos professores da sala de aula regular. O projeto tem por objetivo orientar o trabalho pedagógico desenvolvido em sala regular, de modo, que interfere diretamente na constituição e desenvolvimento do currículo. Tendo em vista isto, lancei mão, também, de dois cadernos de formação para que possamos de forma objetiva identificar de que modo o currículo das escolas municipais vem se organizando em nível de seleção e desenvolvimento dos conteúdos escolares na sala de aula regular.

Demarco que o objetivo central ao trazer os documentos nacionais aqui explanados é de elaborar uma visão geral das orientações nacionais e municipais para o ciclo I do ensino fundamental, organizando assim, uma espécie de espelho que sirva de parâmetro de analise do currículo de escolarização desenvolvido no ciclo I da EMEIF Rotary.

É importante destacar a posição que tomo ao escrever esta seção por entender que os documentos de orientação, como as DCNEF (2010a), dentre outras, têm inúmeras críticas teóricas que as questionam. Portanto, ao lançar mão destes documentos não estou, por conseguinte, concordando com eles na integra, ou os reforçando enquanto ideal de parâmetros de organização curricular, mas estou por demonstrar que entendo que estas orientações postas chegam às escolas do nosso país e reverberam em fundamentos que implicam diretamente na composição do currículo.

O intuito deste trabalho é discutir sobre o conteúdo que compõe o currículo de escolarização desenvolvido com os alunos TEA no ciclo I da EMEIF Rotary na sala de aula regular, sendo assim, não cabe a este momento, me aprofundar sobre os questionamentos quanto à pertinência de tais documentos, mas aceitá-los enquanto parâmetros diretamente influenciadores dos currículos escolares. Mesmo que não sejam os únicos fatores influenciadores sob a construção do currículo, esses documentos chegam de alguma forma à escola.

5. 1. Orientações nacionais de organização curricular para o ciclo i do ensino fundamental: objetivos e forma de organização

A elaboração dos currículos e dos projetos político-pedagógicos das escolas é uma responsabilidade direta das instituições escolares e da comunidade que a forma, é também de responsabilidade dos gestores e dos órgãos normativos das redes e sistemas de ensino em que tem responsabilidades e autonomia conferidas pela legislação brasileira. Para tanto o Conselho Nacional de Educação com o intuito de orientar esta construção coletiva do currículo escolar dispõe de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para subsidiar e normatizar este processo. Deste modo, as DCN compreendem um documento extremamente pertinente para minha investigação.

No documento das DCN para o Ensino fundamental de nove anos (DCNEF) (2010a) encontra-se os objetivos almejados para este nível de ensino, como afirmado abaixo:

> Art. 7º De acordo com esses princípios, e em conformidade com o art. 22 e o art. 32 da Lei nº 9.394/96 (LDB), as propostas curriculares do Ensino Fundamental visarão desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, mediante os objetivos previstos para esta etapa da escolarização, a saber:
>
> II – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
>
> II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
>
> III – a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo;
>
> IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2010a, p.2).

Conforme as DCNEF (2010a), mais especificamente dos anos iniciais, as crianças entre seis a oito anos devem ser incluídas no processo de leitura e a escrita, bem como os conhecimentos matemáticos, momento este, pertinente para que as crianças desenvolvam conhecimentos abstratos, contudo, estes conhecimentos não devem estar dissociados de suas funções sociais, nem tão pouco do contexto de convívio da criança, de modo que o conhecimento neste documento relaciona a importância do acesso a saberes científicos ao contexto socioeconômico e afetivo do aluno para desenvolver, assim, um processo de aprendizagem significativa, como afirmado abaixo:

> Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização. O desenvolvimento da linguagem permite a ela reconstruir pela memória as suas ações e descrevê-las, bem como planejá-las, habilidades também necessárias às aprendizagens previstas para esse estágio. A aquisição da leitura e da escrita na escola, fortemente relacionada aos usos sociais da escrita nos ambientes familiares de onde veem as crianças, pode demandar tempos e esforços diferenciados entre os alunos da mesma faixa etária. A criança nessa fase tem maior interação nos espaços públicos, entre os quais se destaca a escola. Esse é, pois, um período em que se deve intensificar a aprendizagem das normas da conduta social, com ênfase no desenvolvimento de habilidades que facilitem os processos de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2010b, p. 110).

O currículo, conforme as DCNEF (2010a) são constituídas pelas experiências escolares e desdobrado em torno do conhecimento, permeado pelas relações sociais, com o intuito de articular as vivências dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados, de modo a corroborar com a construção das identidades dos alunos. Deste modo, para este documento, os conhecimentos escolares são compreendidos como “o conjunto de conhecimentos que a escola seleciona e transforma, no sentido de torná-los passíveis de serem

ensinados, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno" (BRASIL, 2010b, p. 112).

As instâncias como o Ministério da Educação, as Secretarias de Educação e o Conselho de Educação orientam, organizam e oferecem recursos às escolas, bem como os autores de materiais e livros didáticos, também, em que transformam os conhecimentos acadêmicos em conhecimentos escolares e os segmentam para que sejam desenvolvidos de acordo com os anos de escolaridade. Este processo de transformação do conhecimento é conhecido como transposição didática.

Segundo as DCNEF (BRASIL, 2010a) os conteúdos escolares a serem aprendidos pelos alunos não devem ser conhecimentos estáticos, mas sim, repletos de valores, rituais e normas, de forma a subsidiar que o aluno desenvolva saberes que o movimente na instituição escolar, tomando para si familiaridade com a cultura da escola, compreendendo o que lhe é ensinado explicitamente, mas também o que está implícito, o que não é dito objetivamente, mas é valorizado ou desvalorizado pela escola no que tange aos comportamentos, atitudes e valores, conhecimentos que compõe o currículo oculto escolar.

O parecer das DCNEF (BRASIL, 2010b) traz à tona a importância e a função social intrínseca da escola, dando o espaço de representatividade que a escola tem na vida dos alunos, principalmente dos alunos de contextos socioeconômicos desfavorecidos, como afirmado:

> A escola constitui a principal e, muitas vezes, a única forma de acesso ao conhecimento sistematizado para a grande maioria da população. Esse dado aumenta a responsabilidade do Ensino Fundamental na sua função de assegurar a todos a aprendizagem dos conteúdos curriculares capazes de fornecer os instrumentos básicos para a plena inserção na vida social, econômica e cultural do país. Michael Young (2007) denomina "poderoso" o conhecimento que, entre as crianças, adolescentes, jovens e adultos não pode ser adquirido apenas em casa e na comunidade, ou ainda nos locais de trabalho. Nas sociedades contemporâneas esse conhecimento é o que permite estabelecer relações mais abrangentes entre os fenômenos, e é principalmente na escola que ele tem condições de ser adquirido (BRASIL, 2010b, p. 110).

Como afirmado acima, a escola é um espaço privilegiado de acesso a conhecimentos sistematizados que se constituirá aos alunos como um conhecimento "poderoso", que lhe servirá de subsidio para que os alunos possam tomar consciência de sua realidade, e de forma consciente se situar como um ser cidadão dotado de direitos.

Conforme as orientações nacionais presentes nas DCNEF (2010b) os conteúdos sistematizados que devem compor o currículo escolar, denominados de componentes curriculares, devem se articular as seguintes áreas do saber: Linguagens, Matemática,

Ciências da Natureza e Ciências Humanas. O currículo do Ensino Fundamental deve compreender, obrigatoriamente, conforme determinado no artigo 26 da LDB "o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso" (BRASIL, 2010b, p. 114). O documento de diretriz traz a discussão da importância de ser trabalhado na escola as diferentes áreas do saber por meio do currículo escolar, como a exemplo:

> A leitura e a escrita, a História, as Ciências, a Arte, propiciam aos alunos o encontro comum mundo que é diferente, mais amplo e diversos que o seu. Ao não se restringir à transmissão de conhecimentos apresentados como verdades acabadas e levar os alunos a perceberem que essas formas de entender e de expressar a realidade possibilitam outras interpretações, a escola também oferece lugar para que os próprios educandos reinventem o conhecimento e criem e recriem cultura (BRASIL, 2010b, p. 116).

Desenvolver um ensino interdisciplinar, articulado entre as diferentes áreas do saber em consonância com as vivências dos alunos contribuem para formar as subjetividades dos alunos, uma vez que, criam disposições para que este compreenda a realidade, desenvolva gostos e preferências. A escola, deste modo, contribui para que os alunos tenham um repertório vasto de saberes diversificados, e possam de tal modo, construir identidades plurais, menos restritas, mais compreensivas, solidárias e empáticas com as diferenças.

Outro ponto interessante apresentado pelo parecer das DCNEF (BRASIL, 2010b) é que a escola tem tido grandes dificuldades em tornar interessante os conteúdos escolares em seu significado intrínseco, e chama a atenção para a necessidade do currículo ser planejado e desenvolvido de maneira que o aluno possa "sentir prazer na leitura de um livro, na identificação do jogo de sombra e luz de uma pintura, na beleza da paisagem, na preparação de um trabalho sobre a descoberta da luz elétrica, na pesquisa sobre os vestígios dos homens primitivos na América" (BRASIL, 2010b, p. 116) de forma que consigam sentir estranhamentos perante as diferentes injustiças sociais e de agressão ao meio ambiente.

Em relação ao planejamento curricular, o parecer das DCNEF (BRASIL, 2010b), chama-nos a atenção para a importância na seleção dos conteúdos quanto a sua forma e organização. É de suma importância considerar a relevância dos conteúdos a comporem o currículo na vida do aluno e na continuidade de sua trajetória escolar, como também, deve-se levar em consideração a diversidade de estudantes e desenvolver um currículo que busque a contextualização dos conteúdos e seu tratamento flexível, de modo a dar conta da

heterogeneidade presente no contexto escolar, assegurando a todos a igualdade de acesso ao conhecimento. Em relação a organização dos conteúdos o documento afirma:

> Há necessidade de superar o caráter fragmentário das áreas, buscando uma integração no currículo que possibilite tornar os conhecimentos abordados mais significativos para os educandos e favorecer a participação ativa de alunos com habilidades, experiências de vida e interesses muito diferentes (BRASIL, 2010b, p. 118).

A integração dos conhecimentos desenvolvidos na escola é um ponto demasiadamente presente no parecer das DCNEF (BRASIL, 2010b), no intuito de que as escolas empenhem esforços em buscar maior conexão entre as demandas sociais e institucionais com os conhecimentos sistematizados. Entretanto, o processo de integração entre as diferentes áreas do saber, com as demandas sociais e de interesse próprio dos alunos não devem banalizar os conteúdos curriculares, a escola precisa encontrar o ponto de equilíbrio entre ambos os pontos e evitar os extremismos, como afirmado:

> Algumas escolas, por vezes, têm caído em extremos: a valorização apenas dos conteúdos escolares de referência disciplinar ou certa rejeição a esses conteúdos, sob o pretexto de que é preciso evitar o "conteudismo". A literatura educacional tem mostrado que, em nome de um ensino que melhor responda às exigências de competitividade das sociedades contemporâneas, é frequente que a escola termine alijando os alunos pertencentes às camadas populares do contato e do aprendizado de conhecimentos essenciais à sua formação, porque desconhece o universo material e simbólico das crianças, adolescentes, jovens e adultos e não faz a ponte de que necessitam os alunos para dominar os conhecimentos veiculados (BRASIL, 2010b, p. 110).

É preciso que fiquemos atentos para que não caiamos em nem um extremo deste dilema entre valorização dos conteúdos ou valorização das demandas sociais dos alunos, mas compreendermos que a escola tem uma importante função social, extremamente complexa, em que precisa dar conta de diferentes aspectos. Deste modo, a escola como um todo, deve estar sempre com um olhar sensível e investigativo sobre os conteúdos que compõe o currículo escolar, para que este não somente dê conta dos conhecimentos científicos, como também, desenvolva as diferentes áreas do saber.

Um currículo demasiadamente centrado na cultura dos alunos, calcado na espontaneidade e na criatividade pode repercutir em uma educação que reserve apenas as camadas de elite uma educação que trabalha com abstrações e desenvolve as capacidades de raciocínio lógico. Espera-se que na escola as camadas populares transcendam suas experiências, e a educação lhes seja um instrumento complexo de análise de suas realidades

(BRASIL, 2010a). A luta pelo direito à educação não teve apenas um cunho de socialização, mas sim de acesso aos conhecimentos que historicamente foram disponibilizados a pequenas minorias socioeconomicamente favorecidas.

Ao compreender que a escola da conta de diferentes demandas, bem como tem em seu alunado a heterogeneidade como característica, é necessário que se crie um ambiente propicio à aprendizagem, para isso a DCNEF (BRASIL, 2010a), traz como orientação que a escola tenha como base o trabalho compartilhado, principalmente que atenda as necessidades especificas dos alunos mediante as diferenciações de abordagens apropriadas, utilizando recursos e espaços necessários, contextualizando os conteúdos de forma a garantir que a aprendizagem seja socialmente relevantes e significativas. Como afirmado:

> Art. 26 Os sistemas de ensino e as escolas assegurarão adequadas condições de trabalho aos seus profissionais e o provimento de outros insumos, de acordo com os padrões mínimos de qualidade referidos no inciso IX do art. 4º da Lei nº 9.394/96 e em normas específicas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, com vistas à criação de um ambiente propício à aprendizagem, com base:
> I – no trabalho compartilhado e no compromisso individual e coletivo dos professores e demais profissionais da escola com a aprendizagem dos alunos;
> II – no atendimento às necessidades específicas de aprendizagem de cada um mediante abordagens apropriadas;
> III – na utilização dos recursos disponíveis na escola e nos espaços sociais e culturais do entorno;
> IV – na contextualização dos conteúdos, assegurando que a aprendizagem seja relevante e socialmente significativa;
> V – no cultivo do diálogo e de relações de parceria com as famílias (BRASIL, 2010a, p.136).

As DCNEF (BRASIL, 2010a) apresentam como proposta de organização curricular os ciclos de ensino, em que os três primeiros anos compreendem o primeiro ciclo. Conforme o documento, organizar estes anos em um único ciclo exige mudanças no currículo que corroborarão em um o melhor trabalho com a diversidade dos alunos de modo a subsidiar suas progressões na aprendizagem. Esta proposta questiona a concepção linear da aprendizagem que tem repercutido diretamente na fragmentação do currículo e na rigidez de conhecimentos que por muito tempo foram instrumento de justificativa para a reprovação nas diferentes séries. Contudo, é demarcado no documento, que a promoção do aluno durante os anos do ciclo deve estar diretamente vinculada as suas aprendizagens e que não deve ser compreendida como promoção automática.

Para que a organização curricular em ciclos não seja encarada como mera promoção automática e para que seja garantida a aprendizagem, as escolas devem construir diferentes

estratégias pedagógicas para recuperar os alunos que apresentem dificuldades durante seus processos de construção do conhecimento, de modo que ao final do ciclo o aluno tenha almejado os objetivos pertinentes a esse bloco pedagógico.

Sobre a organização do currículo em ciclos, o Conselho Nacional de educação afere que:

> Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:
> I – a alfabetização e o letramento;
> II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia
> III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.
> (BRASIL, 2010a, p. 137).

Podemos observar no documento supracitado que o primeiro ciclo do ensino fundamental tem por objetivo a alfabetização e o letramento, como também, compreende um trabalho diversificado, que valoriza as diferentes formas de expressão. De forma objetiva, no que tange a sala base[21], deve ser desenvolvido um trabalho pedagógico a partir da língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia.

Um dos grandes desafios que se tem constatado na implementação do ciclo de alfabetização é o de assegurar nestes três primeiros anos o direito às aprendizagens básicas as crianças, uma vez que, pressupõe-se que o protagonismo da escolarização se assente nas crianças e em "seus modos de ser, agir, pensar, expressar-se e aprender" (BRASIL, 2010b, p. 18), exigindo que seja revisto os espaços e tempos escolares, bem como da proposta pedagógica, ou seja, requer alterações substancias no currículo escolar para dar conta desta organização em ciclos. Para tanto, é necessário que se disponibilize inúmeros instrumentos educativos, como livros didáticos de qualidade, computadores, jogos didáticos, entre outros, que fazem parte intrínseca de uma sociedade letrada que contribuem de forma direta na aprendizagem dos alunos.

É importante que o ciclo de alfabetização seja visto como parte integrante de um processo global da educação básica e não como parte isolada de um bloco pedagógico de escolarização.

[21] Sala regular de competência do professor generalista.

> A meta de alfabetizar meninas e meninos até 8 anos de idade não se cumpre na esfera exclusiva da linguagem escrita, mas sim de forma contextualizada, ampla e plural, envolvendo todo o mundo físico e biopsicossocial das crianças. A possibilidade de apropriar-se de conhecimentos acerca do mundo físico e social, das práticas de linguagem, de capacidades para interagir, de modo autônomo, por meio de textos orais e escritos, de experimentar situações diversificadas de interlocução na sociedade será oferecida pela escola nas tantas experiências criativas, imaginativas e sensoriais ofertadas às crianças, desde pequeninas. A criança, desde muito cedo, está inserida, mesmo que de forma assistemática, no mundo letrado porque vive numa sociedade em que as pessoas são usuários da linguagem, lendo, escrevendo, falando, ouvindo (BRASIL, 2010b, p 19).

A proposta do ciclo de alfabetização é de respeitar os ritmos e diferenças de cada criança, mas ao mesmo tempo, de assegurar que ao final dos seiscentos[22] dias letivos esses alunos estejam alfabetizados. Deste modo, é importante frisar que a proposta pedagógica do ensino em ciclo valoriza a diversidade e inclui a todos independente de suas dificuldades de aprendizagem ao longo do processo, no entanto, é preciso que se tenha um olhar atento para que esse viés inclusivo não corrobore em outro de exclusão e segregação, abrindo espaço para que alunos com maiores dificuldades saiam do ciclo de alfabetização sem ter tido acesso as aprendizagens básicas que lhes são de direito.

Conforme o parecer das DCNEF (BRASIL, 2010b) a alfabetização pode ser concebida em dois sentidos principais, em um sentido *stricto*, em que a alfabetização compreender o processo de apropriação do sistema escrito alfabético, e em um sentido *lato* que supõe não apenas a apropriação do sistema de escrita, mas também os conhecimentos intrínsecos à prática, ao uso das funções da leitura e da escrita. Ou seja, para se desenvolver a autonomia do indivíduo nas atividades alfabéticas desta sociedade letrada é importante que a alfabetização seja encarada na perspectiva *lato*, que compreende a necessidade de a criança aprender os princípios que constituem o sistema alfabético, no entanto, tem por objetivo de ensino relacioná-lo constantemente acerca das relações e funções de uso social.

> Embora do ponto de vista dos objetivos do ensino o professor necessite focar na aprendizagem do sistema alfabético, é a alfabetização em sentido lato, envolvendo o processo de letramento, que deve ser privilegiada em sala de aula. Novas demandas sociais colocadas pelas práticas sociais de leitura e de escrita têm criado novas formas de pensar e conceber o fenômeno da alfabetização. Somente apropriar-se do sistema de escrita é insuficiente para suprir tais demandas. O letramento é essencial. Assim, a formação de um sujeito letrado deve ser focalizada no ensino de língua (BRASIL, 2012, p. 27-28).

[22] O total de três anos em que cada um deva, conforme a LDB, ter 200 dias letivos.

Compreendendo que o objetivo do ciclo de alfabetização está para além de mera alfabetização restrita da apropriação dos códigos do sistema escrito, mas sim de uma alfabetização na perspectiva do letramento, cada área do conhecimento tem seu espaço e importância impar no processo de escolarização das crianças, cabendo a escola promover um ensino pautado nas diferenças áreas do conhecimento, dando-lhes graus de importância equivalentes. Desta forma desenvolvendo uma alfabetização voltada para a perspectiva do letramento em que o trabalho pedagógico desenvolva um ensino tanto da língua portuguesa, como também das ciências humanas, da natureza e da matemática.

Em relação ao ensino da língua portuguesa o ciclo de alfabetização tem por objetivo desenvolver os seguintes direitos de aprendizagem:

> I. Falar, ouvir, ler e escrever textos, em diversas situações de uso da língua portuguesa, que atendam a diferentes finalidades, que tratem de variados temas e que sejam compostos por formas relacionadas aos propósitos em questão [...];
> II. Falar, ouvir, ler e escrever textos que propiciem a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias: preconceito de raça, de gênero, preconceito a grupos sexuais, a povos indígenas, preconceito linguístico, dentre outros [...];
> III. Apreciar e compreender textos falados e escritos do universo literário, como contos, fábulas, poemas, dentre outros [...];
> IV. Apreciar e usar, em diversas situações, os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas, dentre outros [...];
> VI. Participar de situações de fala, escuta, leitura e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais importantes, por meio de reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, dentre outros (BRASIL, 2012, p. 36-39).

A alfabetização na perspectiva do letramento garante que ao final do ciclo I as crianças se apropriem do sistema escrito alfabético, que se constitui como um importante requisito para desenvolver com autonomia as atividades tanto de língua portuguesa como das demais áreas.

Cabe à escola garantir a seus alunos a ampliação do universo textual e linguístico a partir do ponto em que cada um se encontra o que significa respeitar os tempos de aprendizagem.

Ao professor cabe dividir seu trabalho pedagógico ao longo dos três anos, de forma a inserir os conhecimentos da língua portuguesa no primeiro ano e consolidar a aprendizagem ao longo dos demais anos.

> Pode-se dizer que o professor introduz situações para que a criança aprenda a elaborar inferências no primeiro ano, tanto em situações em que os textos sejam lidos por um leitor mais experiente, quanto naquelas que ela tente ler sozinha. O aprofundamento e a consolidação das aprendizagens, no caso das situações em que a criança tenha que ler o texto sozinha, sem apoio de um ledor, precisam ser

> realizados no segundo e terceiro anos. Assim, o saber elaborar inferências será sempre relativo à situação em que se lê. A criança, já no segundo ano, pode realizar inferências em alguns textos, adequados à faixa etária. Com outros textos, em outros tipos de situação, isso ocorrerá em outras etapas de escolarização. Por isso, esse mesmo item pode ser aprofundado e consolidado em diferentes anos de escolarização (BRASIL, 2012, p. 41).

A aprendizagem do sistema da escrita alfabética é simultânea à aprendizagem da escrita, da produção textual. Desta forma, o ensino da língua portuguesa não deve ser isolado, ou visto como progressão, em que primeiramente o aluno aprende o sistema de escrita, para depois partir para textos mais complexos, bem como este processo não é apenas no campo da escrita, pois através da produção oral de textos os alunos também aprendem a escrever, em que ele produz o texto oralmente e tem no professor o papel de escriba, ou seja, "ele é aquele que grafa, mas que não produz o texto" (BRASIL, 2012, p. 50). Sendo assim no ensino de língua portuguesa pode-se desenvolver três dimensões, a sociodiscursiva, estratégias de produção de textos e as relações entre produção da escrita e de análise linguística.

> No Ciclo de Alfabetização, faz sentido a produção de variados textos, com diferentes finalidades, como as histórias que compõem os livros dos alunos, a produção de bilhetes e convites, a escrita de folhetos com instruções de saúde, a elaboração de listas para determinadas tarefas ou contextos de uso, tanto em práticas em que o professor é o escriba, quanto em situações de escrita de próprio punho, pela criança (BRASIL, 2012, p. 50).

Considera-se alfabetizado o aluno que é capaz de ler e de produzir textos. O aluno que apenas domina o sistema escrito alfabético não está alfabetizado, pois a alfabetização como um todo requer do aprendiz atividade reflexiva sobre a produção de textos e sobre a leitura, implica deste modo, em atribuir sentido ao que lê bem como produzir textos que atendam a diferentes propósitos de interação na comunicação, "nos dois primeiros anos do Ciclo de Alfabetização compreendem o sistema de escrita alfabética e, no terceiro ano, têm esse processo consolidado, para que possam continuar seus estudos e participar da vida em sociedade, de forma qualificada" (BRASIL, 2012, p. 58).

Sendo a alfabetização este processo complexo, para além da alfabetização da língua portuguesa, o ensino do primeiro ciclo também compreende o ensino da Matemática. A alfabetização matemática, conforme os documentos orientadores do Ministério da educação (BRASIL, 2012) também é um ensino pautado no letramento. Desta forma, o letramento matemático está diretamente relacionado ao ensino da matemática, o desenvolvimento do pensamento lógico e a resolução de situações problemas, como afirmado abaixo:

> A alfabetização matemática é o processo de organização dos saberes que a criança traz de suas vivências anteriores ao ingresso no Ciclo de Alfabetização, de forma a levá-la a construir um corpo de conhecimentos matemáticos articulados, que potencializem sua atuação na vida cidadã. Esse é um longo processo que deverá, posteriormente, permitir ao sujeito utilizar as ideias matemáticas para compreender o mundo no qual vive e instrumentalizá-lo para resolver as situações desafiadoras que encontrará em sua vida na sociedade (BRASIL, 2012, p. 60).

Do mesmo modo que na alfabetização de língua portuguesa o processo não compreende apenas o domínio do sistema de escrita, a alfabetização matemática não é apenas o domínio dos códigos numéricos, do domínio da linguagem simbólica, mas sim, elementos criadores da comunicação. Deste modo o ensino de matemática no ciclo de alfabetização está para além de ensinar a criança a escrever corretamente os algoritmos, esta etapa da alfabetização se caracteriza pela compreensão dos significados das operações feitas mentalmente, trata-se da organização das ideias e de estratégias para resolução de problemas, da compreensão da diferença de cálculos, a sistematização do pensamento lógico.

A alfabetização matemática demanda a consolidação progressiva das ideias matemáticas, promovendo na criança um comportamento questionador, nesta fase a criança precisa construir as primeiras noções do espaço, suas formas e representações, bem como as ideias de grandeza, comprimento, tempo, entre outras (BRASIL, 2012). Neste sentido, os alunos do ciclo de alfabetização têm o direito a aprender:

> I. Utilizar caminhos próprios na construção do conhecimento matemático, como ciência e cultura construídas pelo homem, através dos tempos, em resposta a necessidades concretas e a desafios próprios dessa construção [...];
> II. Reconhecer regularidades em diversas situações, de diversas naturezas, compará-las e estabelecer relações entre elas e as regularidades já conhecidas [...];
> III. Perceber a importância da utilização de uma linguagem simbólica universal na representação e modelagem de situações matemáticas como forma de comunicação [...];
> IV. Desenvolver o espírito investigativo, crítico e criativo, no contexto de situações-problema, produzindo registros próprios e buscando diferentes estratégias de solução [...];
> V. Fazer uso do cálculo mental, exato, aproximado e de estimativas. Utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação potencializando sua aplicação em diferentes situações (BRASIL, 2012, p. 64-9).

Conforme o parecer das DNCEF (BRASIL, 2010b) na etapa de alfabetização matemática é importante que o professor lance mão como instrumento de contagem o corpo da criança, nesta fase de escolarização, é próprio do aluno que mesmo que tenham outros instrumentos de contagem como tampinhas ou cubos, ainda assim utilizem os dedos para realizarem as operações básicas de seus cálculos, deste modo, o corpo do aluno se faz de um rico instrumento a ser explorado nas aulas de matemática.

O Ensino da matemática no ciclo de alfabetização precisa levar em consideração que esta criança chega à escola com uma série de experiências informais que foram desenvolvidas fora da escola sobre a matemática, adquirindo um rico acervo de conhecimentos matemáticos relacionados diretamente à suas funções na sociedade, em que aprendem a verbalizar contagens numéricas elementares, a resolver problemas de baixa complexidade de adição e subtração, em brincadeiras que demandem da criança saber quanto ganhou ou quanto perdeu. Ou seja, a criança quando começa o ciclo de alfabetização aos seis anos de idade já chega com inúmeros conhecimentos matemáticos que na escola irá desenvolver de forma potencial.

O ensino da matemática, da língua portuguesa e das demais áreas tem como documentos orientadores para o ciclo de alfabetização as DCNEF (BRASIL, 2010a) e o documento "ELEMENTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS PARA DEFINIÇÃO DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO (1º, 2º E 3º ANOS) DO ENSINO FUNDAMENTAL" (BRASIL, 2012), entre outros.

Para subsidiar um pouco mais a prática dos professores deste primeiro ciclo o MEC desenvolveu por meio do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) alguns cadernos de orientação para os professores que atuam nestes três primeiros anos do ensino fundamental.

O PNAIC (BRASIL, 2015) em seus cadernos apresenta a mesma perspectiva de uma educação integral que transita pelas diferentes áreas do saber, no intuito que seja desenvolvido com os alunos um ensino integral, e não mais fragmentado, ou seja, no primeiro Ciclo cujo objetivo é alfabetizar os alunos entre seis e oito anos, o foco não está tão somente na leitura e na escrita como requisito básico para o ensino da história e geografia, por exemplo, mas sim, propõe um ensino que dialogue os diferentes conhecimentos paralelamente ao letramento e a alfabetização do sistema alfabético de escrita, sempre o associando a sua função social.

> É possível que as dificuldades para ensinar os conhecimentos das ciências Humanas estejam relacionadas aos conteúdos e às metodologias de ensino a serem adotadas com crianças que ainda não lêem, ou que lêem com dificuldades e às quais deve ser priorizado o sistema alfabético de escrita. Parece compreensivo que depois de tantos anos acreditando na legitimidade das atividades envolvendo datas comemorativas para substituir os conhecimentos sociais, políticos, históricos, geográficos e culturais, ou de entender que esses conhecimentos somente deveriam ser ensinado às crianças após a apropriação da leitura, o professor e a professora se sintam hesitantes para selecionar os saberes da área a serem ensinados nessa etapa da escolarização (BRASIL, 2015a, p. 9).

Conforme o caderno nove do PNAIC (2015a) a convivência social contemporânea requer dos indivíduos formação crítica, criativa, afetiva e principalmente comprometida com a

mudança social, que pode ser viabilizado por uma formação enredada por práticas educativas que busquem a formação do ser em sua inteireza desde o início do Ciclo de Alfabetização. Deste modo o ensino de Ciências Humanas compreende o ensino da História e da Geografia.

Partindo da proposta de uma educação inteira que o PNAIC apresenta para as escolas, o ensino da História e da Geografia deve ser norteado pela constituição de identidades, individuais e sociais da criança, do pensar historicamente e geograficamente, de modo que os alunos compreendam a construção social do espaço e tempo, bem como suas relações com a natureza e a cultura, "Esse período inicial é também entendido como um tempo de alfabetização histórica e geográfica" (BRASIL, 2012, p. 88) sob a perspectiva de sua contribuição para a "leitura do mundo". Sendo assim, conforme o caderno do PNAIC (2015a) espera-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala garantam que a criança possa ao longo do Ciclo de Alfabetização:

> I. Situar acontecimentos históricos e geográficos, localizando-os em diversos espaços e tempos.
> II. Relacionar sociedade e natureza reconhecendo suas interações e procedimentos na organização dos espaços, presentes tanto no cotidiano quanto em outros contextos históricos e geográficos.
> III. Identificar as relações sociais no grupo de convívio e/ou comunitário , na própria localidade, região e país. Identificar também outras manifestações estabelecidas em diferentes tempos e espaços.
> IV Conhecer e respeitar os modos de vida (crenças, alimentação, vestuário, fala e etc.) de grupos diversos, em diferentes tempos e espaços.
> V. Apropriar-se de métodos de pesquisa e de produção de textos das Ciências Humanas, aprendendo a observar, analisar, ler e interpretar diferentes paisagens, registros escritos, iconográficos e sonoros.
> VI. Elaborar explicações sobre os conhecimentos históricos e geográficos utilizando a diversidade de linguagens e meios disponíveis de documentação e registro (BRASIL, 2015a, p. 6).

Observando as expectativas em relação ao que os alunos do Ciclo de alfabetização devam aprender com o ensino das Ciências Humanas, vale sabermos, também, o que o PNAIC (2015a) leva aos professores como conceito de conteúdo de ensino. Conforme o caderno nove do PNAIC (2015a) a proposta é que haja uma ampliação da noção de conteúdo de ensino em relação ao que vem sido historicamente construído ao longo dos anos, afastando-se deste modo, da concepção de conteúdos neutros, fixos e rígidos, cristalizados por muito tempo nas políticas e práticas curriculares. Mas sim redimensionar esta concepção para que esta abra lugar para a uma compreensão com maior flexibilidade aos conhecimentos que adentram a sala de aula, de modo a reconhecer e legitimar sua relevância em relação ao cotidiano das crianças e da cultura escolar.

A proposta é que o ensino se afaste do conceito de conteúdos de ensino como uma mera listagem estável de conteúdos predefinidos a serem trabalhados em um tempo fixo, e se amplie a possibilidade de inclusão de conhecimentos a serem ensinados em decorrência da necessidade de aprendizagem dos alunos emergentes no cotidiano em sala.

> Desse modo, os conteúdos de ensino relativos ao que aqui se identifica como parte das Ciências Humanas – História e Geografia – Tomam por referência as problemáticas, análises e escritas produzidas por essas ciências e são selecionadas a partir de negociações em diferentes âmbitos da sociedade. Para esta composição são confrontadas concepções, interesses e objetivos de grupos que condicionam o trabalho da escola, sobretudo através da elaboração de orientações curriculares e da produção de livros didáticos (BRASIL, 2015a).

Para o PNAIC (2015a) as primeiras noções sobre cultura pode ser desenvolvido pelas crianças por meio de "práticas pedagógicas que priorizem a observação, a análise e a sistematização de estudos sobre diferentes modos de vida social e manifestações culturais (linguísticas, econômicas, religiosas, comemorativas, familiares, entre tantas outras)" (BRASIL, 2015a, p. 12), práticas pedagógicas que problematizem as diferenças tão presentes em nosso cotidiano.

Aprender sobre as relações sociais no Ciclo de Alfabetização supõem aproveitar o contexto de cada criança, de sua realidade, das situações próprias de seus processos de socialização, seja em casa, na rua e/ou na escola. Ao lançar mão dessas vivências é possível desenvolver com as crianças um trabalho pautado no respeito à diferença, na cordialidade com o próximo, na solidariedade, cuidado com o outro, a atenção à pessoa com deficiência, ao combate à discriminação e preconceito entre outros.

> Nesse sentido, entendemos que a criança, já no Ciclo de Alfabetização, deverá construir conhecimentos necessários para identificar relações sociais nos grupos dos quais faz parte, e em outros com os quais convive, reconhecendo que essas relações não são as mesmas em outros tempos e em outros espaços (BRASIL, 2015a, p. 12).

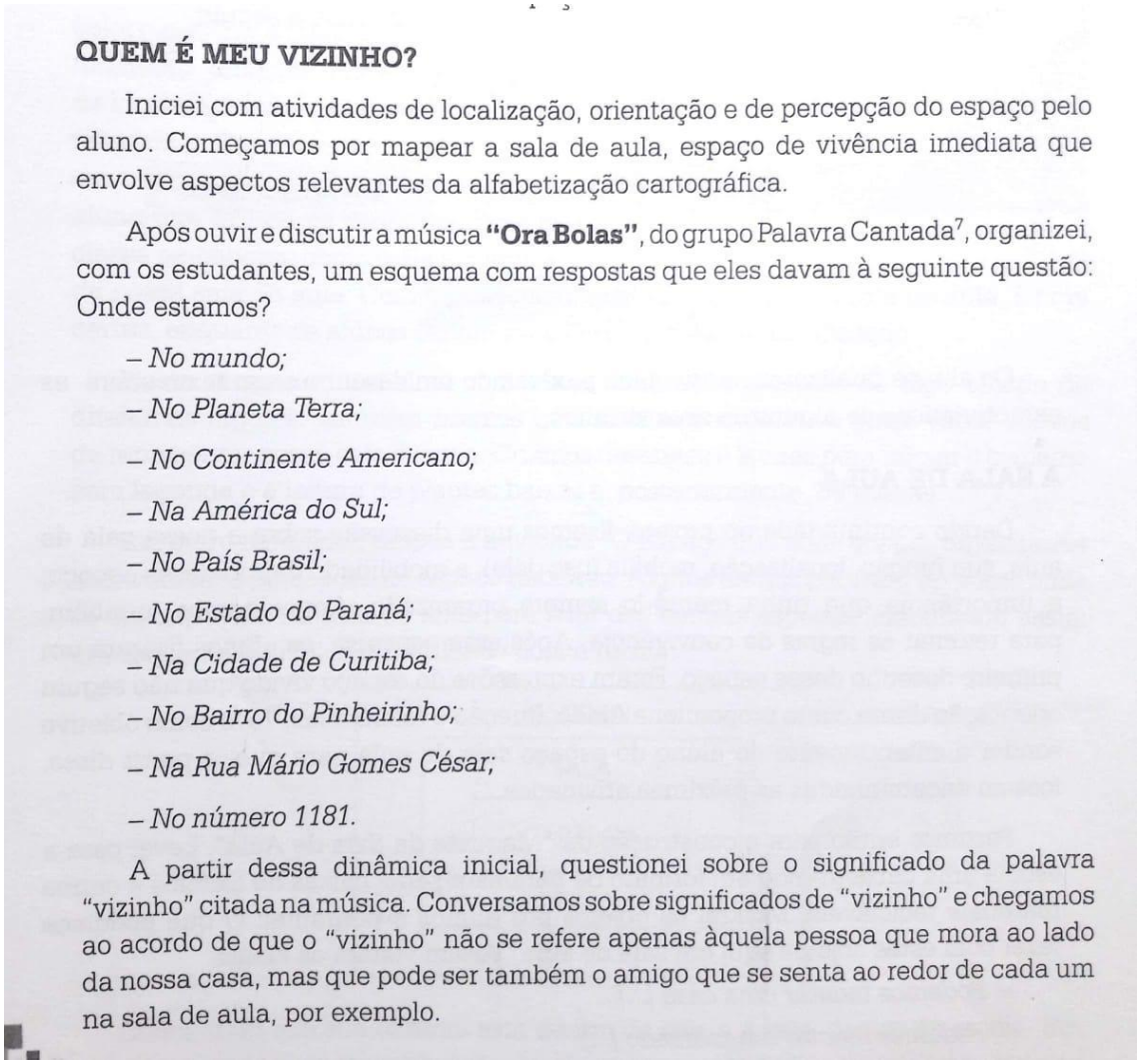
Promover um trabalho pautado, também, na experiência do aluno com foco na em sua aprendizagem dos conteúdos de História e Geografia mobiliza diversos saberes, uma vez que o ensino está subsidiado na problematização dos modos de ser e estar no espaço e tempo, de forma a explorar noções e conceitos que irão estimulá-los para uma postura investigativa e consequentemente desenvolver um pensamento interpretativo, bem como a escrita.

Pensando um ensino integral, que desenvolva a partir do ensino das ciências humanas, perpassando o exercício não só desta área do saber, como também o letramento e a apropriação do sistema alfabético da escrita, no caderno nove do PNAIC há inúmeros

exemplo de trabalhos a serem desenvolvidos em sala com os alunos, como o exemplo do trabalho da professora Nelem Orlovski intitulado “DA MINHA CASA À ESCOLA EU CONHEÇO O MUNDO”, conforme a imagem abaixo:

FIGURA III –

ATIVIDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS



QUEM É MEU VIZINHO?

Iniciei com atividades de localização, orientação e de percepção do espaço pelo aluno. Começamos por mapear a sala de aula, espaço de vivência imediata que envolve aspectos relevantes da alfabetização cartográfica.

Após ouvir e discutir a música **“Ora Bolas”**, do grupo Palavra Cantada[7], organizei, com os estudantes, um esquema com respostas que eles davam à seguinte questão: Onde estamos?

– No mundo;

– No Planeta Terra;

– No Continente Americano;

– Na América do Sul;

– No País Brasil;

– No Estado do Paraná;

– Na Cidade de Curitiba;

– No Bairro do Pinheirinho;

– Na Rua Mário Gomes César;

– No número 1181.

A partir dessa dinâmica inicial, questionei sobre o significado da palavra “vizinho” citada na música. Conversamos sobre significados de “vizinho” e chegamos ao acordo de que o “vizinho” não se refere apenas àquela pessoa que mora ao lado da nossa casa, mas que pode ser também o amigo que se senta ao redor de cada um na sala de aula, por exemplo.

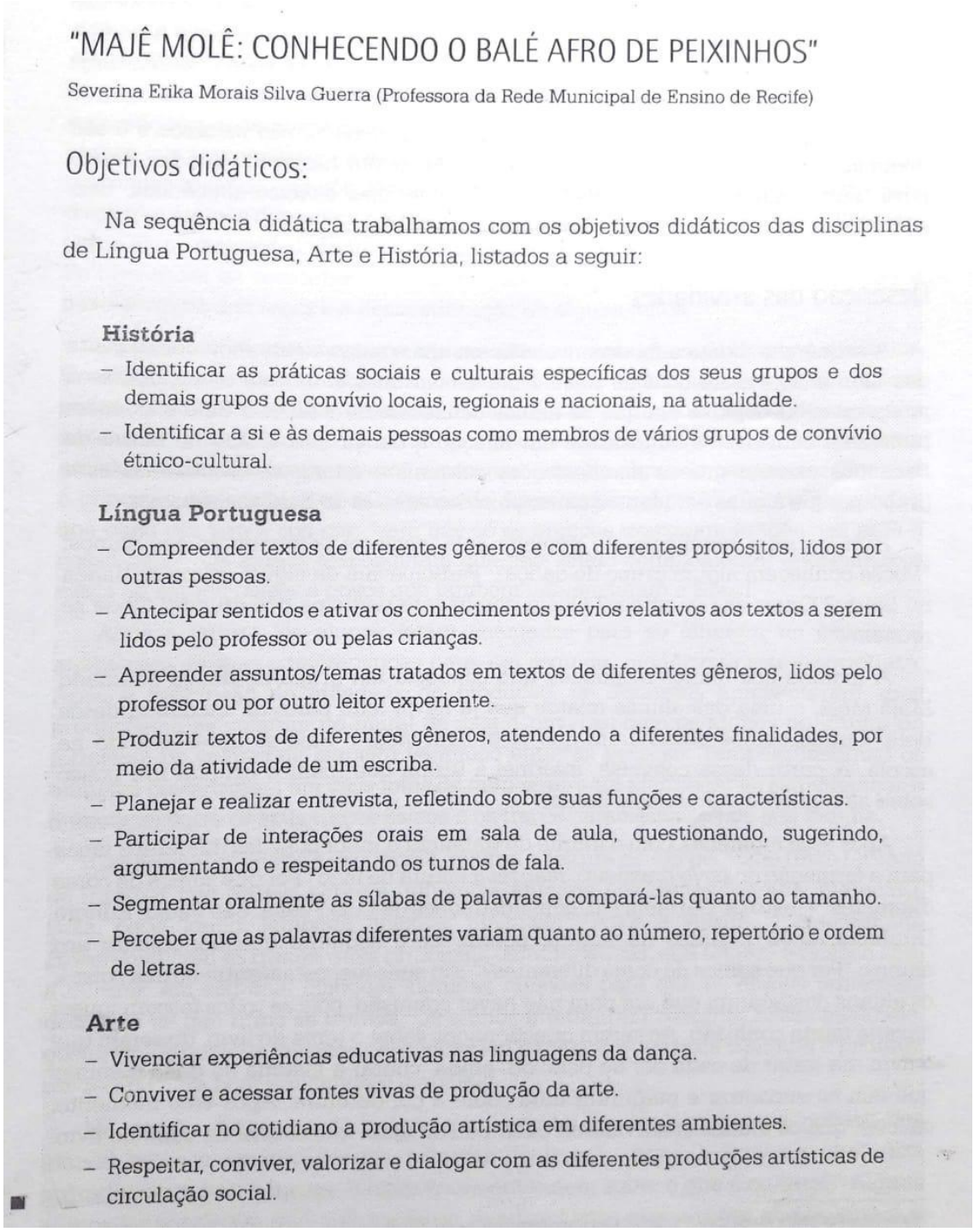
FONTE: BRASIL, 2015a, p. 74.

Podemos observar na figura acima que o trabalho proposto pela professora, conforme o caderno nove do PNAIC (2015) desenvolve a alfabetização cartográfica, bem como transita por diferentes áreas do saber.

Outra sugestão proposta pelo PNAIC (2015) é a sequência didática a seguir, em que podemos ver o trabalho com as diferentes áreas do conhecimento:

FIGURA IV –

ATIVIDADE INTERDISCIPLINAR



"MAJÊ MOLÊ: CONHECENDO O BALÉ AFRO DE PEIXINHOS"

Severina Erika Morais Silva Guerra (Professora da Rede Municipal de Ensino de Recife)

Objetivos didáticos:

Na sequência didática trabalhamos com os objetivos didáticos das disciplinas de Língua Portuguesa, Arte e História, listados a seguir:

História

- Identificar as práticas sociais e culturais específicas dos seus grupos e dos demais grupos de convívio locais, regionais e nacionais, na atualidade.
- Identificar a si e às demais pessoas como membros de vários grupos de convívio étnico-cultural.

Língua Portuguesa

- Compreender textos de diferentes gêneros e com diferentes propósitos, lidos por outras pessoas.
- Antecipar sentidos e ativar os conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.
- Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.
- Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.
- Planejar e realizar entrevista, refletindo sobre suas funções e características.
- Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.
- Segmentar oralmente as sílabas de palavras e compará-las quanto ao tamanho.
- Perceber que as palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.

Arte

- Vivenciar experiências educativas nas linguagens da dança.
- Conviver e acessar fontes vivas de produção da arte.
- Identificar no cotidiano a produção artística em diferentes ambientes.
- Respeitar, conviver, valorizar e dialogar com as diferentes produções artísticas de circulação social.

FONTE: BRASIL, 2015, p. 80.

A ilustração acima mostra uma sugestão do PNAIC de desenvolver um trabalho interdisciplinar em que em uma sequência didática são desenvolvidas três áreas do saber, a história, a língua portuguesa e artes.

Para além do ensino da Geografia e da História, no Ciclo de alfabetização, também deve ser trabalhado o ensino das ciências da Natureza. Com o objetivo de orientar os professores o Ministério da Educação, por meio do caderno oito do PNAIC (2015b), apresenta possibilidades de se trabalhar conteúdos ligados às Ciências da Natureza, considerando os diferentes contextos de alfabetização cientifica. O intuito é que deste modo os professores possam oferecer subsídios para os alunos do ciclo de alfabetização a:

> - Conhecer conceitos das Ciências da Natureza em um processo que envolve curiosidade, busca de explicações por meio de observação, experimentação, registro e comunicação de ideias, utilizando diferentes linguagens;
> - Entender os movimentos de "fazer ciência" reconhecendo seu papel neste processo;
> - Trabalhar com experimentos em Ciências entendendo-os como modelos para o estudo da realidade;
> - Identificar problemas que podem ser resolvidos pelo "fazer ciência", coletar dados, levantar hipóteses e propor modos de investigá-los;
> - Compreender as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade de modo a explicar, argumentar e se posicionar a respeito do mundo que o cerca;
> - Experimentar as potencialidades das tecnologias da Alfabetização Cientifica;
> - Ler e interpretar textos de divulgação cientifica, de livros didáticos, de livros paradidáticos e de literatura;
> - Perceber as possibilidades de se "fazer ciência" e de se aprender ciências nos diferentes espaços de Educação (BRASIL, 2015b, p. 6).

A alfabetização científica é um processo que deve articular o domínio do vocabulário, conceitos, procedimentos, simbolismos. Características próprias do "fazer ciência", com o intuito que o aluno possa atuar, avaliar e até mesmo transformar a realidade, "a alfabetização científica é uma das prioridades do Ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois pode contribuir para uma leitura e interpretação de mundo que favoreça posicionamentos e tomada de decisão de modo crítico" (2015b). Ao professor trabalhar desde os anos iniciais de escolarização com o modo próprio da ciência de se pensar possibilita as crianças que se apropriem e elaborem conhecimentos e desenvolvam, deste modo, capacidades que irão lhes auxiliar no processo de alfabetização cientifica.

Segundo o caderno oito do PNAIC (2015b) o trabalho docente tem grande peso sobre o processo de alfabetização científica. Bem como é demasiadamente importante a relação entre o conteúdo e a forma, ou seja, é de suma importância que o professor não somente conheça os conteúdos, como também encontre formas de trabalhá-los em sala com seus alunos.

> Partimos do pressuposto que um processo educativo é muito mais que transmitir conteúdos para os alunos, exigindo que os mesmos memorizem e o reproduzam. O processo educativo se constrói a partir da relação entre professor e aluno, uma

> relação na qual devem ser consideradas as experiências e vivências, o diálogo e o respeito, a heterogeneidade e a diversidade, além da ação criativa, autônoma e reflexiva dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, nossas práticas fundamentam-se na perspectiva da produção do conhecimento têm como um dos seus objetivos proporcionar aos alunos uma formação que os torne conscientes de seus deveres e direitos, entre eles o direito a uma educação cientifica (BRASIL, 2015b).

No caderno oito do PNAIC (2015b) é discutido as possibilidades de se trabalhar o ensino de ciências a partir de diferentes gêneros textuais, a exemplo, o estudo do sistema solar, realizando um trabalho aproveitando das diferentes linguagens, como a linguagem poética e simbólica de forma a transitar e demarcar as diferenças entre textos literários e científicos. Oferecer diversos textos sobre um tema do ensino de ciências promove um movimento de construção do papel do leitor diante das leituras, de forma que a criança possa compreender que a ciência tem uma linguagem própria, com termos muitas vezes técnicos sobre os objetos investigados.

Não se trata de contrapor um texto literário sobre o cientifico, mas promover na sala de aula um espaço rico e diverso de possibilidades sobre um mesmo objeto, ou seja, o objetivo maior não é dizer qual texto é mais "correto", mas que um mesmo aspecto pode ser abordado de distintas formas, e cada forma tem um jeito, uma linguagem, um simbolismo.

Pode-se trabalhar no ensino de ciência o sistema solar e os mitos, como também, solicitar às crianças que busquem outras lendas de origem do sol, por exemplo, aproximando-as do seu espaço de convívio diário.

> Na perspectiva do letramento é nas situações de leitura e produção de texto orais e escritos, de diferentes gêneros, que os indivíduos se apropriam dos conhecimentos a respeito deles e desenvolvem as capacidades necessárias para atingir diferentes propósitos de comunicação (BRASIL, 2015b, p. 50).

O ensino de Ciências não deve ser dissociado da leitura e da escrita, sempre que possível o professor deve relacionar suas atividades a leitura e ao devido registro escrito, seja ele individual ou coletivo, promovendo uma construção do conhecimento colaborativo entre as diferentes áreas.

Conforme o caderno de educação inclusiva do PNAIC (2015c) os professores do ciclo de alfabetização devem substituir a ideia de dificuldade ou problema de aprendizagem, perspectiva individualista da aprendizagem, pela ideia de que cada um de nós possuímos possibilidades de construção e reelaboração do conhecimento diferentes um do outro, e temos garantido o direito de aprender. Sendo uma das funções da escola ampliar cada vez mais o ponto de vista ético-estético-político às possibilidades de acesso aos conhecimentos

elaborados e sistematizados, uma vez que estes estão diretamente relacionados aos contextos que o aluno se relaciona.

Com base no documento “Elementos conceituais e metodológicos para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo I (1º, 2º e 3º ano) do ensino fundamental” criei um quadro com os conteúdos são orientados serem desenvolvidos no ciclo I, divididos por área do conhecimento, como podemos ver no quadro XVI:

QUADRO XVI – **CONTEÚDOS PARA O CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Áreas do conhecimento			
Língua Portuguesa	Matemática	Ciências Humanas	Ciências da Natureza
● Interações orais; ● Contação de histórias; ● Produção de textos orais; ● Gêneros textuais; ● Diversidade Linguística; ● Variantes linguísticas; ● Textos não verbais; ● Leitura de textos; ● Leitura em voz alta; ● Relações lógicas entre partes do texto de diferentes gêneros; ● Interpretação de frases e expressões; ● Relação de textos verbais e não verbais; ● Relação da palavra ao significado no dicionário; ● Escrita de textos; ● Produção de textos de diferentes gêneros; ● Coesão textual; ● Sistema escrito e sua grafia; ● Segmentação das palavras em textos; ● Concordância nominal e verba; ● Regras de letra maiúsculas e minúsculas.	● Classificação, seriação, posição e ordem; ● Reconhecimento dos numerais; ● Funções dos numerais; ● Quantificação dos elementos; ● Agrupamentos; ● Representação gráfica das quantidades; ● Leitura e escrita dos signos; ● Sequência numérica; ● Sistema monetário; ● Composição, comparação e transformação; ● Contas de adição, subtração, multiplicação e divisão; ● Representações pictóricas; ● Técnicas operatórias convencionais; ● Proporção, medida, partilha, estimativas e aproximações; ● Frações; ● Situações problema; ● Dimensões, espaço, posição e localização; ● Corpo como referencial de localização no espaço; ● Formas geométricas; ● Unidades, interpretações de listas, tabelas, gráficos; ● Probabilidade.	● Identidade individual e coletiva; ● Diferentes espaços de convivência; ● Semelhanças e diferenças dos grupos sociais; ● Noção de pertencimento; ● Diversidade sociocultural, politica, etnicorraciais e de gênero; ● Representações das diferentes formas de convivência; ● Ações humana nos espaços e nos serviços públicos; ● Diversidade de fontes de informação.	● Ações humanas que ameaçam o equilíbrio ambiental; ● Ambientes transformações pela ação do homem; ● Interferências e degradação dos seres humanos no ambiente; ● Atitudes e cuidados com o meio ambiente; ● Elementos da natureza; ● Diversidade de ambientes; ● Seres vivos; ● Importância dos animais e plantas ao meio ambiente; ● Animais, locomoção. Alimentação e reprodução; ● Plantas, funções das suas partes e uso cotidiano; ● Defesa dos animais e plantas; ● Cuidados com os animais de criação; ● Ciclo da vida dos animais e plantas; ● Corpo humano ● Organismos; ● Fases do desenvolvimento humano; ● Cuidados com a saúde; ● Respeito as diferenças de sexo, idade, condição social e sexualidade; ● Preservação e cuidados com o corpo; ● Sistema solar e terrestre; ● Transformações e ciclos da matéria.

FONTE: BRASIL, 2012, Adaptado pela autora.

Identifiquei uma ausência dos conteúdos que compõe o currículo do ciclo I do ensino fundamental, deste modo, a partir dos objetivos de aprendizagem do documento Os conteúdos dispostos acima fora organizados a partir “Elementos conceituais e metodológicos para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo I (1º, 2º e 3º ano) do ensino fundamental” organizei por área do saber, os conteúdos orientados a serem desenvolvidos com as turmas do ciclo I do ensino fundamental.

Os conteúdos elencados no quadro XVI compreendem todo o ciclo I, desta forma, devem ser desenvolvidos ao longo dos três anos, sendo introduzidos, aprofundados e consolidados ao longo do ciclo.

A área da Língua Portuguesa é transversalidade pelos eixos oralidade, leitura, escrita e análise linguística (BRASIL, 2012), portanto, os conteúdos a serem desenvolvidos nesta área do saber transitam por entre esses eixos norteadores, ou seja, os conteúdos desenvolvidos na língua portuguesa devem ser contemplados em um ou mais eixos dessa área do saber. Compreendendo um ensino que desenvolva os conteúdos por meio dos diferentes eixos, por exemplo, a produção de textos de forma oral e escrita.

Na área da matemática os eixos norteadores são: números e operações, situações problema, pensamento algébrico, espaço e formas, grandezas e medidas e tratamento das informações. Deste modo, o ensino da matemática no ciclo I transita por esses eixos que organizam o trabalho pedagógico e os conteúdos a serem desenvolvidos.

Nas ciências da natureza os eixos norteadores são: organização do tempo e do espaço, produção e comunicação, identidade e diversidade cartografias e fontes históricas e geográficas. Constituindo assim eixos de diálogo entre os diferentes conteúdos desta área do saber.

Por fim, os eixos norteadores que verticalizam os conteúdos das ciências da natureza são: vida nos meios ambientes, ser humano e saúde, materiais e transformações e o Sistema sol e terra.

Os conteúdos dispostos no quadro XVI se configuram como conteúdos espelhos a serem desenvolvidos no ciclo I do ensino fundamental, disposições de orientações nacionais para a organização, seleção e desenvolvimento do conteúdo escolar em currículos do ciclo I do ensino fundamental nas escolas do nosso país.

5.2. Conteúdos de escolarização do ciclo I: orientações municipais

A organização do currículo é um fator importante a ser considerado nesta pesquisa, entretanto, em função de ter tido acesso apenas aos cadernos dos alunos com TEA e não a de todos os alunos das salas do ciclo I, e das professores não possuírem planos de aula, ou alguma organização sistematizada de planejamento de ensino, esta subseção é fundamental para compreender o que constitui conteúdo de escolarização para esse ciclo. Deste modo apresento alguns aspectos das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da SEMEC, com o intuito de servir como parâmetro para o currículo desenvolvido na sala de aula pelas professoras desta investigação, uma vez que o lócus da minha pesquisa é uma escola da rede municipal. Bem como apresento o projeto de formação de professores do ensino regular Expertise e seus desdobramentos curriculares que condicionam diretamente o currículo desenvolvido pelas professoras em sala.

A SEMEC organiza seu processo educativo em Ciclos de Formação, considerando a temporalidade do desenvolvimento humano e suas especificidades. É afirmado no documento de suas diretrizes que:

> Sua lógica não pode ser da seletividade e da exclusão, mas da inclusão, do respeito aos saberes dos educandos, do outro, ou, como nos diz Paulo Freire, ao "saber de experiência feito". Aqui, o trabalho educativo deve estar centrado no educando, no seu desenvolvimento, na sua aprendizagem. É preciso perceber o educando como um ser interativo que sofre influência do contexto, mas que tem potencial também para modificá-lo (SEMEC, 2012, p. 24).

Em relação à inclusão as diretrizes do município de Belém afirmam que "é a luta pela redução a qualquer tipo de barreira ou exclusão que venha a impedir os educandos de se desenvolverem plenamente", reforçando que a inclusão não é apenas para os alunos ditos "especiais"[23] mas para todos. Segundo o documento o paradigma da inclusão supõe uma reformulação do sistema municipal de educação, pois o atual modelo de ensino reproduz a lógica da exclusão, com um currículo escolar disciplinar de caráter seletivo que reproduz a lógica homogeneizadora de um aluno "padrão". Sobre o currículo atual que necessita ser reestruturado o documento afirma:

> Nele, persiste uma concepção de conhecimento academicista e conteudista que classifica e exclui os educandos, principalmente os mais necessitados pessoal e economicamente. Esta concepção cartesiana, positivista do currículo acaba por

[23] Termo utilizado no documento mantido na integra para que possamos refletir sobre a concepção que o documento traz da pessoa com deficiência.

> banalizar as desigualdades sociais, não considerar a diversidade sociocultural nem as diferenças individuais (SEMEC, 2012, p. 25).

A Rede Municipal de Ensino em Belém, segundo suas diretrizes curriculares, defende o acesso de oportunidades de aprendizagens, "promovendo mudanças arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e curriculares que beneficiem grupos historicamente excluídos do processo educacional" (2012, p. 26). Reafirma que através da organização em Ciclos de Formação é possível que ocorra a aprendizagem de todos, sejam de crianças, jovens e adultos.

Conforme as diretrizes curriculares do município (2012, p. 34) "o currículo deve ser constituído das experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento e que contribuem para construir as identidades dos alunos". Sendo assim os conhecimentos escolares não representam mera transposição didática dos conhecimentos, mas sim de um conjunto complexo de conhecimentos, entre eles "as disciplinas científicas, as diferentes formas de expressão e comunicação (os idiomas, as artes e outras linguagens), ou ainda de conhecimentos produzidos no âmbito do trabalho, das tecnologias, dos movimentos sociais, no campo da saúde, dos desportos." (p.34).

> Torna-se necessário, portanto, compreender os conhecimentos escolares como o conjunto de conhecimentos que a escola tem de selecionar e transformar, para dar-lhe sentido e torná-los passíveis de serem ensinados, transformando-os em elementos para a formação ética, estética e política do aluno. As escolas são instituições destinadas à formação das crianças, jovens e adultos e trazem embutido nos conhecimentos escolares das diferentes áreas, além do processo de didatização que sofrem, também um sentido moral e político (SEMEC, 2012, p. 34).

O ensino por ciclos tem o objetivo de superar o ensino fragmentado que a escola seriada desenvolvia, entretanto, sabemos que as práticas educativas se constituem de um processo reconstrução constante, em que a atual prática apresenta resquícios de práticas passadas, juntamente com as inovações de uma prática atual. O que significa que a implementação do ensino por ciclos já aconteceu, entretanto ainda é perceptível resquícios da escola seriada nas práticas educativas atuais.

> A implantação dos ciclos foi marcada pela proposição de alterações mais profundas no sistema educacional, com a reorganização do tempo e do sistema de promoção dos alunos, do currículo, da avaliação, das metodologias de ensino, da gestão da escola e da ampliação da participação da comunidade na vida da escola (MAINARDES, STREMEL, 2012, p. 4).

No sistema de ciclos a aprendizagem é compreendida como um processo contínuo, dispensando interrupções desnecessárias, a exemplo as reprovações anuais. Um sistema de

ensino inclusivo e democrático deve implementar políticas que objetivem a superação de práticas que historicamente tem levado a exclusão de alunos no processo de escolarização.

> A concepção da aprendizagem como um processo contínuo tem sido particularmente destacada no processo de alfabetização, uma vez que esse processo dificilmente se dá apenas em um ano escolar. Assim, garantir um tempo maior para que as crianças da classe trabalhadora possam obter a apropriação da leitura e da escrita é uma questão essencial e que deve ser garantida a todas as crianças de modo efetivo (MAINARDES, STREMEL, 2012, p. 4).

Diante disto, se faz necessário que o professor que atue na escola organizada em ciclos, desenvolva suas práticas visando a superação de um ensino fragmentado e empenhado em romper com a exclusão histórica que a escola desenvolveu ao longo de muitos anos. Os fundamentos presentes nas DCMEF (2012a) buscam a consolidação de uma escola efetivamente inclusiva e que minimizem ou superem as barreiras pedagógicas produzidas historicamente, como à seriação, a disciplinarização, a avaliação quantitativa, entre outros.

Ainda que tenhamos clareza de que não se faz alterações de práticas pedagógicas por decreto, documentos como a DCMEF (2012a) se constituem como subsídios para o Projeto Político Pedagógico da escola e planejamento dos professores.

Trouxe para minha discussão dois cadernos[24] do projeto Expertise para compreendermos como vem se organizando o trabalho pedagógico a partir das formações que a SEMEC vem promovendo, uma vez que este reflete diretamente na constituição dos currículos escolares.

No que tange a orientações aos professores que atuam no ciclo de alfabetização a SEMEC desde 2007 vem desenvolvendo o projeto *Expertise em Alfabetização* como ação estratégica para a formação de professores. Este projeto tem por objetivo acompanhar o trabalho do professor do Ciclo I do ensino fundamental no intuito de orientá-los no que tange aos aspectos didáticos de forma a corroborar na alfabetização dos alunos até o final do ciclo, "como o próprio nome indica, com o projeto pretende-se tornar o professor um *expert* em alfabetização" (SEMEC, 2012b, p. 7).

O projeto Expertise em Alfabetização desenvolve, entre outras atividades, assessoramento as escolas, acompanhamento do trabalho docente, na periodicidade mensal, em que faz reuniões onde é repassado as professoras as sequências didáticas, textos e atividades a serem desenvolvidas naquele mês na sala de aula regular. De modo que este projeto condiciona o trabalho pedagógico, bem como fragiliza a autonomia dos professores,

[24] Identificados como a e b para diferenciá-los ao serem citados.

ao ponto de praticamente as anular ao entregar a sistematização do que deve ser trabalhado no mês com os alunos do ciclo I, tomando uma forma mais rígida de desenvolvimento curricular, como evidenciado nas entrevistas por mim realizadas.

Mesmo que o projeto Expertise se caracterize nesta espécie de anulação da autonomia do professor na construção do currículo, a SEMEC apresenta os seguintes avanços:

> Com o Projeto Expertise, aprendeu-se a levar o professor a acreditar na capacidade do aluno ler escrever; trabalhar com a leitura e a escrita todos os dias; incentivar a leitura de livros infantis; propor jogos didáticos com letras e números; avaliar o nível de conceitualização da escrita, mensalmente; analisar e comparar os resultados da avaliação mensal; planejar condições didáticas favoráveis à aprendizagem; qualificar o tempo de aula; elaborar atividades didáticas que desafiem o aluno a pensar; reconhecer a importância da escrita do próprio nome; estudar conteúdos da alfabetização; entender que avaliar sistematicamente é o que dinamiza a prática pedagógica do professor e consolida a aprendizagem dos alunos (SEMEC, 2012b, p. 7).

Pode-se observar, conforme a citação acima, que as ações estão diretamente relacionadas a leitura e escrita da língua portuguesa. Deste modo, é importante demarcar que o projeto em questão desenvolve a alfabetização a partir de uma perspectiva de alfabetização funcional, exclusivamente para a língua portuguesa e para a matemática. Ou seja, as demais áreas como as ciências da natureza, a geografia e a história não aprecem como objetivos a serem trabalhados neste projeto, como podemos observar, também, no trecho de um dos cadernos de formação do projeto, citado abaixo:

> **Principais orientações didáticas**
> Aproveitamento do tempo de aula e dos dias letivos para cuidar da aprendizagem;
> Ensinar o aluno a escrever o seu próprio nome;
> Propor atividades didáticas que levem o aluno a pensar sobre a escrita;
> Ler bons textos para as crianças todos os dias;
> Trabalhar com atividades de escrita todos os dias;
> Realizar atividades diversificadas com letras, palavras, frases e textos, explorando diferentes campos semânticos;
> Propor jogos didáticos com letras e números;
> Explorar o livro didático;
> Propor tarefas para os alunos realizarem em casa;
> Incentivar a leitura de livros infantis (utilizar o acervo da biblioteca e ou/ da de leitura);
> Avaliar o nível de conceitualização da escrita (psicogênese), mensalmente, analisando e comparando resultados, a fim de orientar o planejamento (SEMEC, 2012b, p. 10).
> .

Considerando que o projeto Expertise é um trabalho desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação voltado para a formação dos professores da rede municipal, com o maior intuito de orientar e subsidiar a prática docente, deste modo, implicando diretamente

sobre o currículo que será desenvolvido por estes professores, percebemos desde um nível macro a hierarquização das diferentes áreas do saber, e como a língua portuguesa e a matemática ganham demasiado destaque neste contexto. Dito isto, apresentarei o que o projeto traz em dois cadernos como orientações aos professores que participam das formações mensais.

Nos cadernos de formação do projeto, é apresentado aos professores sugestões de sequências didáticas que trabalhem, em relação ao ensino da língua portuguesa, com os seguintes temas: nome, identidade, cantigas, gênero textual (lendas), rótulos de produtos, entre outros. Por meio de um trabalho pedagógico pautado destes temas o projeto busca que os professores desenvolvam junto a seus alunos:

> O nome das letras;
> O valor sonoro das letras;
> Refletir sobre a escrita;
> Reconhecer as letras do alfabeto;
> Serve de referência para outras palavras;
> Observa a estabilidade da sequência na escrita;
> Tipos e formas das letras;
> Relacionar, classificar, ordenar, comparar letras, nomes e palavras (SEMEC, 2012b, p. 12).

Para desenvolver os aspectos acima citados, o projeto, em seus cadernos traz inúmeras sugestões de atividade para subsidiar o trabalho pedagógico do professor na sala de aula, como vemos nas imagens a seguir:

FIGURA V –

ATIVIDADE IDENTIFICANDO AS LETRAS

Sugestões de atividades[1]

1. Qual é a letra?

As letras do alfabeto também estão nos rótulos. Complete o quadro abaixo de acordo com o que se pede:

NOME DO PRODUTO	LETRA INICIAL	ÚLTIMA LETRA
Cotoches		
NESCAU		
[illegible]		
Rexona		

FONTE: SEMEC, 2012a, p. 9.

Conforme observamos na imagem acima, por meio dos rótulos de embalagens que estejam no cotidiano do aluno o professor pode desenvolver com os alunos em sala a identificação e o reconhecimento da letra, da sequência da letra ao registrar a letra inicial e final do nome que contém no rotulo da atividade, aumentando seu repertório de letras do alfabeto.

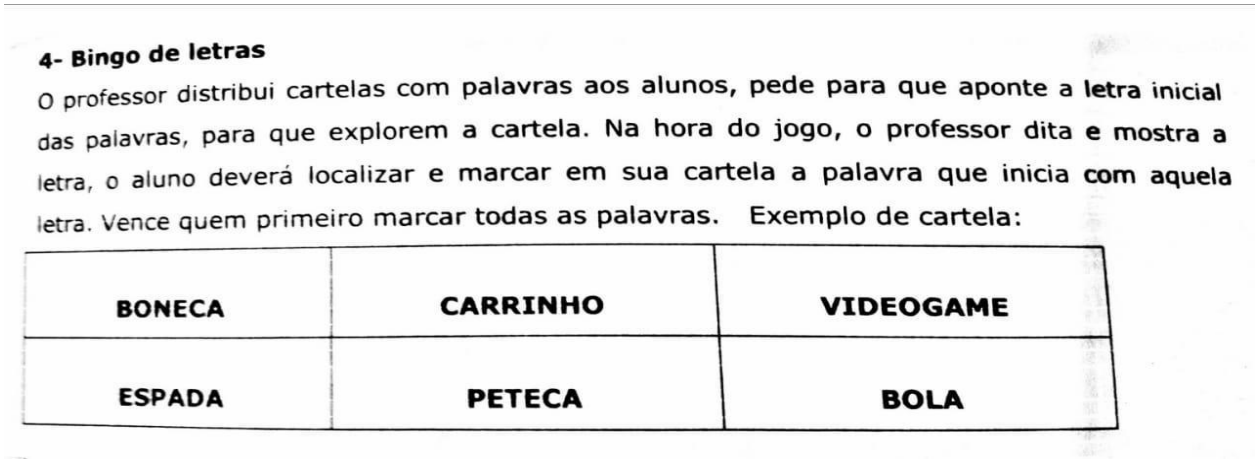
Trabalhar com rótulos nas aulas propicia que o aluno compreenda conceitos de símbolo e representação simbólica, diferença de letras e desenhos, da função social da escrita, bem como desenvolve no aluno um espírito crítico e a cidadania (SEMEC, 2012).

> Ao trabalhar com rótulos e embalagens, e necessário que o aluno perceba não só as formas, as cores, os desenhos, mas também os nomes escritos: logomarca e nome do produto, qualidade, peso, data de fabricação, validade, composição química, ingredientes, informações nutricionais e calóricas para os produtos alimentícios, enfim todo tipo de informação que eles contêm (SEMEC, 2012a, p. 8).

Outra sugestão de atividade sugerida pelo projeto, presente no caderno de formação é o bingo de palavras em que se é trabalhado o som da palavra e as letras que a compõe.

FIGURA VI –

ATIVIDADE BINGO DAS LETRAS



4- Bingo de letras

O professor distribui cartelas com palavras aos alunos, pede para que aponte a letra inicial das palavras, para que explorem a cartela. Na hora do jogo, o professor dita e mostra a letra, o aluno deverá localizar e marcar em sua cartela a palavra que inicia com aquela letra. Vence quem primeiro marcar todas as palavras. Exemplo de cartela:

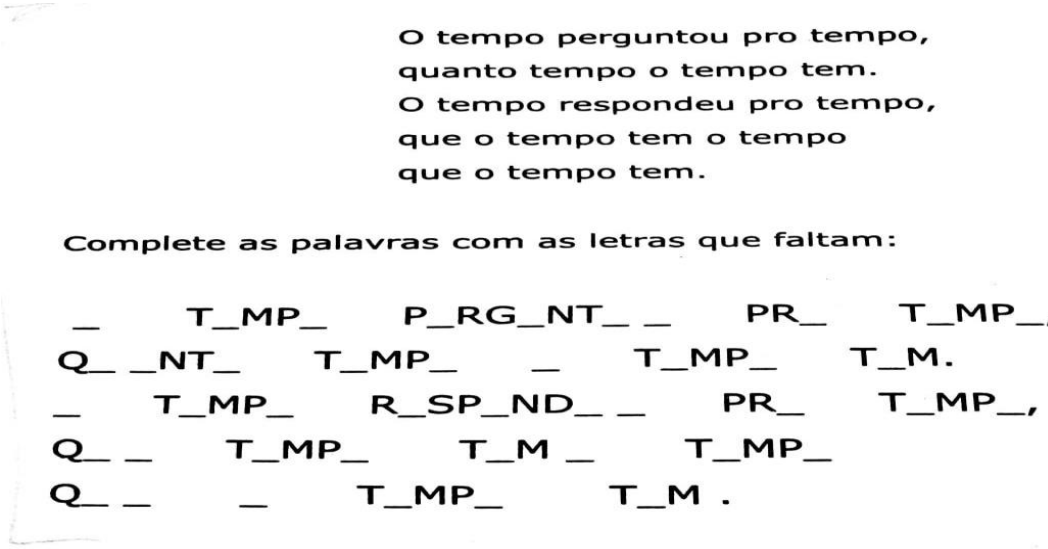
BONECA	CARRINHO	VIDEOGAME
ESPADA	PETECA	BOLA

Fonte: SEMEC, 2012b, p. 17.

Para além de atividades de reconhecimento das letras e de sua sequência de escrita, os cadernos do projeto Expertise apresentam sugestões de trabalho com elaboração de textos, bem como diferentes gêneros textuais, como podemos ver nas imagens abaixo:

FIGURA VII –

ATIVIDADE TEXTUAL



O tempo perguntou pro tempo,
quanto tempo o tempo tem.
O tempo respondeu pro tempo,
que o tempo tem o tempo
que o tempo tem.

Complete as palavras com as letras que faltam:

_ T_MP_ P_RG_NT_ _ PR_ T_MP_,
Q_ _NT_ T_MP_ _ T_MP_ T_M.
_ T_MP_ R_SP_ND_ _ PR_ T_MP_,
Q_ _ T_MP_ T_M _ T_MP_
Q_ _ _ T_MP_ T_M .

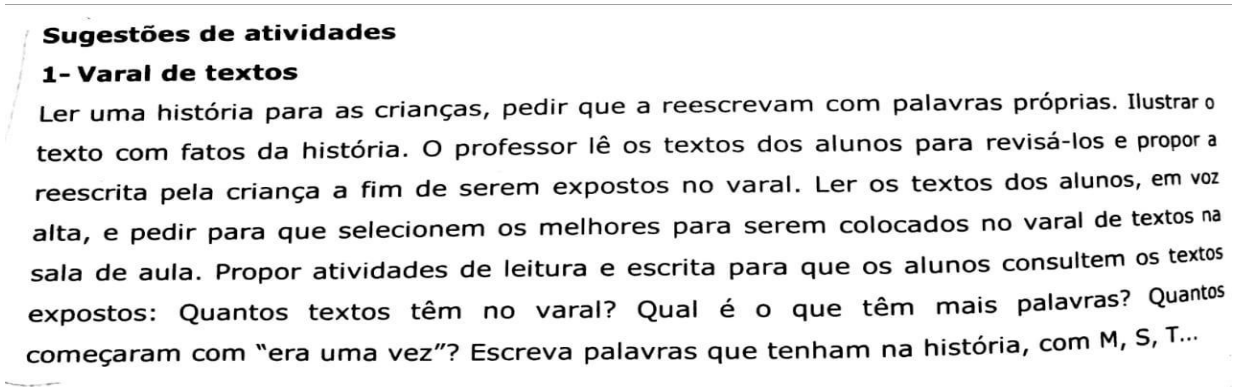
Fonte: SEMEC, 2012b, p. 66.

Na sugestão da atividade acima, a proposta é que se lance mão de trava-língua para que seja trabalhado o som das silabas, e depois o reconhecimento da composição da palavra.

É um dos objetivos do projeto Expertise orientar os professores a trabalharem em suas turmas com a produção de texto, para tanto, durante as formações, conforme os cadernos, há a orientação de como avaliar os textos, sugestões de diferentes formas de como se trabalhar com a produção textual de forma que substancie a prática em sala para que assim os alunos aprendam a produzir texto.

FIGURA VIII –

PRODUÇÃO TEXTUAL



Sugestões de atividades

1- Varal de textos

Ler uma história para as crianças, pedir que a reescrevam com palavras próprias. Ilustrar o texto com fatos da história. O professor lê os textos dos alunos para revisá-los e propor a reescrita pela criança a fim de serem expostos no varal. Ler os textos dos alunos, em voz alta, e pedir para que selecionem os melhores para serem colocados no varal de textos na sala de aula. Propor atividades de leitura e escrita para que os alunos consultem os textos expostos: Quantos textos têm no varal? Qual é o que têm mais palavras? Quantos começaram com "era uma vez"? Escreva palavras que tenham na história, com M, S, T...

Fonte: SEMEC, 2012b, p. 30.

Conforme apresentado nos cadernos do Expertise, é afirmado que é recorrente entre os professores a ideia de que o aluno precisa primeiramente ter o domínio do sistema alfabético da escrita para somente assim ser colocado em situações de produções textuais. Nesse sentido, é alertado que trabalhar sob esta ótica retarda a oportunidade de criar condições em sala para que o aluno desenvolva a habilidade de produção textual.

> Nesse sentido, destaca-se o entendimento de que o alfabetizado é capaz de ler, escrever e compreender pequenos textos em situações reais do dia dia. Para isso, deve-se, em classes de CI, alfabetizar as crianças utilizando textos e para que as crianças avançassem no processo de alfabetização, os professores deveriam trabalhar em situações de leitura e escrita com: letras, palavras, frases e textos todos os dias (SEMEC, 2012b, p. 27).

Trabalhar com a produção sistemática de textos durante as aulas proporciona ao aluno demasiada vantagem no processo de aprendizagem, pois, ele próprio pode avaliar seu percurso de criador, rever suas produções, se tornar mais crítico em relação ao seu próprio texto, bem como é um rico material que o professor pode lançar mão para averiguar a aprendizagem de seu aluno (SEMEC, 2012).

Conforme o caderno do Expertise (SEMEC, 2012) a criança aprende a ler e escrever de forma autônoma, explorando os Textos, deste modo, faz-se necessário durante o processo de alfabetização desenvolver um trabalho pedagógico que apresente um planejamento com textos de boa qualidade, para subsidiar as atividades de leitura e escrita, pois desta forma a criança mesmo sem saber ler de forma convencional terá acesso aos conhecimentos necessários para o aprendizado da leitura e escrita.

A proposta do projeto Expertise além da alfabetização em Língua portuguesa apresenta orientações e sugestões de atividades a serem desenvolvidas também no campo da alfabetização matemática.

Na sociedade contemporânea na qual estamos inseridos faz-se de extrema necessidade o desenvolvimento das competências matemáticas[25] para o exercício pleno da cidadania. Deste modo, definir os conteúdos a compor o currículo, bem como os objetivos de aprendizagens é um desafio que o sistema educativo precisa enfrentar (SEMEC, 2012). O projeto Expertise apresenta alguns conteúdos matemáticos que devem ser explorados pelos professores do ciclo de alfabetização, uma vez que compreende que a faixa etária dos alunos deste ciclo apresenta uma pré-disposição para o aprendizado dos mesmos.

[25] Termo utilizado para a aprendizagem dos conteúdos da matemática no caderno do projeto Expertise

Conforme o caderno do Expertise (SEMEC, 2012) a criança entre quatro a sete anos começa a apresentar argumentos e razões para aquilo que acredita, entretanto, estas razões não são baseadas na maioria das vezes em uma lógica. Sua lógica, em geral é baseada no desejo, no temor, na vontade. Fase esta em que a criança está aberta ao conhecimento lógico, a idade dos "por quês", em que sua observação se torna mais acurada se tornando mais capaz de observar os detalhes, em que o professor pode lançar mão para desenvolver a alfabetização matemática.

O professor, no processo de alfabetização matemática, deve lançar mão dos conhecimentos peculiares de seus alunos, para assim, explorar de forma significativa os conteúdos da matemática, de forma a favorecer não somente os conhecimentos de lógica-matemático como também intelectual, emocional e social. Para tanto, deve pautar seu trabalho em atividades experimentais, que irão potencializar a aprendizagem dos alunos, diversificando os materiais didáticos e alternativos para atender as diferenças individuais, lançando, também, atividades que estimule o aluno a desenvolver fora do ambiente escolar.

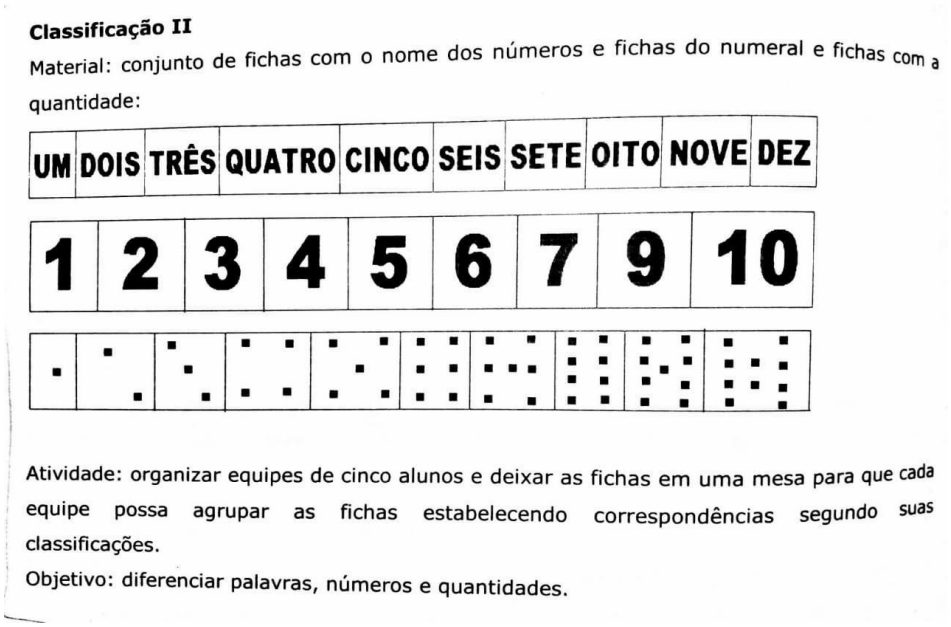
Do mesmo modo que o MEC (2015) orienta que o ensino de matemática deva lançar mão do corpo da criança para desenvolver o ensino de matemática, o projeto Expertise (SEMEC, 2012) apresenta a mesma perspectiva em que traz a visão e o tato como grandes aliados do ensino de matemática, pois a partir desses sentidos é potencializado o processo de alfabetização uma vez que favorece a coordenação motora fina, a percepção tátil e visual, um dos conteúdos de sugestão para trabalhar estes sentidos do ser humano é a Geometria, uma vez que estimula e requer um empenho tátil, visual e lógico.

Outra orientação do projeto Expertise aos professores é que eles apresentem o mesmo conceito em diferentes situações, uma vez que "a aquisição do conceito e sua generalização são facilitadas quando a criança repete o experimento, várias vezes" (SEMEC, 2012b, p. 48). Desenvolvendo, de tal maneira, conteúdos conceituais.

Conforme a imagem abaixo, podemos ver duas sugestões de atividades que desenvolvem os conteúdos do ensino de matemática no ciclo de alfabetização que o projeto Expertise apresenta aos professores em suas formações:

FIGURA IX -

ATIVIDADE RELACIONANDO OS NUMERAIS



Classificação II

Material: conjunto de fichas com o nome dos números e fichas do numeral e fichas com a quantidade:

UM	DOIS	TRÊS	QUATRO	CINCO	SEIS	SETE	OITO	NOVE	DEZ

1	2	3	4	5	6	7	9	10

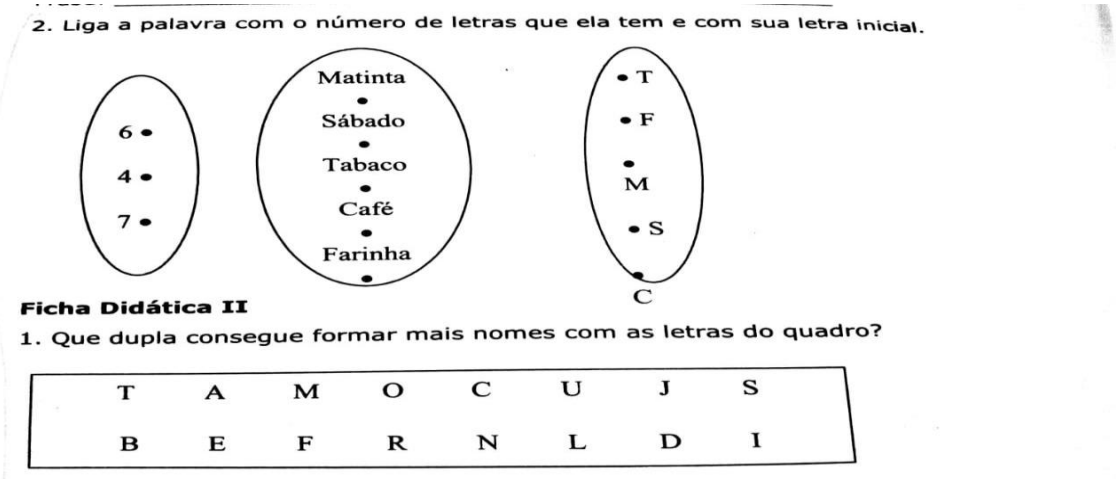
Atividade: organizar equipes de cinco alunos e deixar as fichas em uma mesa para que cada equipe possa agrupar as fichas estabelecendo correspondências segundo suas classificações.

Objetivo: diferenciar palavras, números e quantidades.

Fonte: SEMEC, 2012b, p. 50.

Podemos observar na atividade acima uma das sugestões de como se trabalhar numerais e quantidades em turmas do ciclo de alfabetização. Em que pode ser desenvolvido tanto de forma individual como coletiva, associando o numeral a sua escrita, bem com a quantidade que representa. Na atividade ilustrada acima trabalha-se tanto a escrita como o conceito da representação simbólica dos números e de suas respectivas quantidades.

FIGURA X - **ATIVIDADE DE MATEMÁTICA**



2. Liga a palavra com o número de letras que ela tem e com sua letra inicial.

6 • 4 • 7 •

Matinta • Sábado • Tabaco • Café • Farinha •

• T • F • M • S • C

Ficha Didática II

1. Que dupla consegue formar mais nomes com as letras do quadro?

T	A	M	O	C	U	J	S
B	E	F	R	N	L	D	I

Fonte: SEMEC, 2012b, p. 42.

Na atividade acima percebemos o empenho do projeto em relacionar os conteúdos da matemática com o da língua portuguesa, em que ao mesmo tempo que trabalha a escrita da palavra, as relaciona com a quantidade de letras que forma a palavra expressa em numeral.

> A alfabetização matemática e a língua escrita deve contemplar propostas didáticas pensadas em situações contextualizadas e diversificadas, problematizadoras e desafiadoras nas quais os alunos utilizem numerais, letras, sílabas, palavras e textos diversos (SEMEC, 2012b, p. 54).

Ao longo do caderno de formação dos professores do ciclo I, não foram apresentadas somente atividades a serem desenvolvidas na sala de forma contextualizada, mas também sugestões de sequências didáticas para subsidiar o planejamento do professor, como mostro na imagem abaixo:

FIGURA XI –
SUGESTÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Planejamento de sequência didática

Utilizando as atividades propostas e outras que você já conhece, organize uma sequência didática para trabalhar com o alfabeto:

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1- Chamada: Distribuir envelopes com os nomes dos alunos nas carteiras aleatoriamente e pedir que achem seu nome e leiam em voz alta. Ordenar os nomes na ordem alfabética. 2- Apresentação da agenda do dia. 3- Recebimento do cartão para escrever o nome de um objeto, pessoa, animal importante na sua vida que irá compor o Tesouro das Palavras. Cada aluno recebe um envelope que será o seu tesouro. Enquanto a professora escreve no cartão o nome da palavra escolhida por aluno os demais se ocupam em identificá-lo. Depois, a professora pode explorar: Separar somente as palavras que começam com a letra A. Separar as palavras que começam pela letra do seu nome; Separar as palavras que contêm o mesmo número de letras do seu nome. 4- Copiar as letras do alfabeto no caderno.				
INTERVALO				
5- Atividade com alfabeto móvel: Construir palavras do tesouro. 6- Ditado das palavras do tesouro: cada aluno dita a sua palavra e os colegas a escrevem no caderno. 7- Dever de casa: Pesquisar nomes de animais que tenham de 5 letras.				

Fonte: SEMEC, 2012b, p. 20.

Para cada tema a ser trabalhado, ao final da discussão teórica e das sugestões de atividades vinha uma sugestão de sequência didática para o primeiro dia e o espaço dos demais dias para que o professor, baseado nas sugestões do caderno, concluísse a elaboração da sequência didática dos demais dias por conta própria.

Conforme as orientações do projeto Expertise (SEMEC, 2012) deve ser dado ao aluno o direito de aprender de forma significativa e prazerosa, em que ele seja um agente ativo no processo de aprendizagem, e não somente um mero expectador, um aprendizado em que o aluno participa, interage e expõe sua forma de pensar e tem espaço de reelaboração de seu saber, que lhe possibilita o contato do conteúdo com situações reais, resolução de situações problema ligadas ao seu contexto de forma a corroborar na formação de um raciocínio mais abstrato.

Os conteúdos nos cadernos do Expertise, em suma, foram minimizados a atividades, que devem ser organizados na sequencia didática de um tema determinado e dividido ao longo da semana. No entanto, dentre as sugestões de trabalho apresentadas pelo projeto alguns conteúdos ficaram evidentes.

O projeto Expertise não prevê nem uma organização no que tange ao trabalho pedagógico para alunos com deficiência[26], não fazendo nem uma menção a como adequar, ou como desenvolver um trabalho que atenda às necessidades educativas destes alunos, configurando-se assim, em uma formação pautada na homogeneização, repercutindo em subsidio para currículos engessados, padronizados e que não abrange as peculiaridades destes alunos.

É importante ressaltar que as formações deste projeto repercutem diretamente na prática dos professores da sala regular, desta forma, o fato de não haver nestas formações um trabalho voltado, também, para auxiliar o professor em sua prática pedagógica com os alunos com deficiência, pode promover fragilidades na prática docente.

Sendo o Expertise a formação mensal de orientação da prática pedagógica dos professores da rede municipal de Belém, ele implica diretamente sobre a concepção de conteúdo escolar desenvolvida pelas professoras do ciclo de alfabetização nas salas de aula de forma geral, bem como, também, na concepção das professoras sujeitos dessa pesquisa, uma vez que não se distanciam do que é proposto nessa formação, como veremos na seção a seguir.

[26] Como é confirmado nos dados coletados, analisados na seção seis.

6 OS CONTEÚDOS DE ESCOLARIZAÇÃO PARA ALUNOS COM TEA

Durante esta seção desenvolvo de forma objetiva a análise dos dados coletados nesta pesquisa, fazendo o devido tratamento, organização e triangulação entre o PPP da EMEIF Rotary com os cadernos dos alunos com TEA e das entrevistas realizadas com as professoras a fim de responder à questão de investigação a qual me propus estudar. Para tanto, desdobro esta seção em quatro subtópicos em que primeiramente apresento a escola *lócus* dessa pesquisa, a EMEY Rotary e sua proposta pedagógica, em seguida discorro sobre as relações entre atividades e conteúdos presentes no currículo desenvolvido pelas professoras sujeitos da pesquisa. O terceiro subtópico diz respeitos à ausência de conteúdos além dos de alfabetização. No quarto subtópico dialogo sobre a alfabetização do corpo e do cognitivo dos alunos do ciclo I da EMEIF Rotary.

É importante ressaltar que os dados analisados nesta seção devem ser compreendidos dentro dos contextos de produção do trabalho pedagógico da rede municipal de Belém, como apresentado na seção anterior. Por tanto, é intrínseco levar em conta a lógica de organização curricular estabelecida pela SEMEC, observando, de tal maneira, que há uma trama de poderes que condicionam diretamente a prática pedagógica por de trás do currículo desenvolvido pelas professoras na sala de aula regular.

6.1. Apresentação da escola: da estrutura física à proposta pedagógica

A escola *Lócus* desta pesquisa, com fora apontada anteriormente, é a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Rotary. Fundada em 1969, em forma de parceria entre a Prefeitura Municipal de Belém e o Rotary Clube, sendo chamada primeiramente como “Carlota Ribeiro”. Um ano depois, o clube doou o terreno para a prefeitura que realizou uma reforma para melhor atender a demanda da escola e em homenagem ao grande colaborador Rotary Clube, a escola foi assim denominada como EMEIF Rotary.

A escola desde sua fundação, até meados da década de 90, sofreu com o problema de saneamento em que constantemente inundava nos períodos de chuva forte, situação esta que foi resolvida no mandato do Prefeito Prof. Edmilson Rodrigues em 1997, autorizando a reforma quase integral da escola, demolindo 90% do prédio antigo, conforme afirmado no Projeto Político Pedagógico da escola. Em 1998 ocorreu a inauguração do prédio novo,

estrutura esta que permanece até o ano de 2016, em que novamente a escola entra em reforma de modo a realizar melhorias no ambiente físico.

A EMEIF Rotary é composta por quatro blocos de sala de aula, sendo cinco salas em cada bloco, uma praça central, uma sala para funcionamento da biblioteca, banheiros, copa cozinha, refeitório coberto, bloco administrativo com sala para a direção, deposito de materiais didáticos, de esportes e de limpeza, sala de professores, arquivo, secretária, quadra poliesportiva, sala de recursos multifuncional e um barracão para reuniões com a comunidade.

No ano letivo de 2016, período letivo de realização da coleta de dados desta investigação, foram matriculados regularmente 1.064 alunos distribuídos nos três turnos que a escola atende, manhã, tarde e noite, atendendo alunos desde os quatro anos de idade até aos sessenta, distribuídos entre Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e EJA baseados na concepção de totalidades de conhecimento.

A equipe docente em exercício na escola é composta de professores com formação em nível superior. Os que trabalham com a Educação Infantil e Fundamental de 1° ao 5° ano com formação em Licenciatura Plena em Pedagogia, e os demais professores que atuam nos anos finais do Fundamental com Formação superior em suas disciplinas específicas. Observando que, conforme o PPP (2016), muitos desses profissionais já possuem especialização, e alguns outros tem mestrado em educação concluído, entretanto, o documento não especifica a relação quantitativa referente a estas formações.

A escola como uma instituição educativa da comunidade é composta por diferentes dimensões, para muito além de estrutura física e quadro docente, ambos são constituintes intrínsecos dos processos estabelecidos dentro desta instituição, entretanto, para compreendermos os objetivos educativos da escola precisamos lançar mão dos documentos propositivos da educação que a escola está ofertando. Para tanto, gostaria de destacar a missão da EMEIF Rotary estabelecida em seu PPP:

> Educar crianças, adolescentes, jovens e adultos desta comunidade escolar, oferecendo-lhes **aprendizagem significativa**, conhecimentos e saberes de qualidade social, contribuindo para seu **desenvolvimento integral** com autonomia e dignidade, exercício da cidadania planetária, respeito a convivência com a diversidade, qualificação para o mundo do trabalho, cultura da paz e solidariedade, dentro dos princípios éticos e pautados na Educação de Direitos Humanos, e na concepção dialética e libertadora de educação que combate a barbárie, a segregação, o preconceito, a violência, o machismo, o autoritarismo e a exclusão, **cultivando a reflexão crítica, afetiva, a justiça social, a inclusão, a humanização, a liberdade e a felicidade humana** (PPP, 2016, p. 26).

Em relação às intenções educativas elencadas pela escola, gostaria de destacar três objetivos apresentados no PPP mais pertinentes para esta pesquisa, considerando que estes

fazem parte das expectativas a serem alcançadas no quadriênio 2016-2019 pela EMEIF Rotary.

> - [...] Contribuir para o desenvolvimento integral do aluno, o exercício da cidadania, a qualificação para o mundo do trabalho e a convivência e respeito a diversidade;
> - Proporcionar ao educando a construção do conhecimento sistematizado de forma reflexiva, crítica, analítica e significativa;
> - Considerar os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais no processo ensino-aprendizagem e na formação dos alunos; [...] (PPP, 2016, p. 27-28).

No que tange ao currículo proposto pela EMEIF Rotary, este, conforme o PPP, está pautado na interação por meio dos diálogos permeados no currículo adotado pela Rede municipal de Educação de Belém e os debates com a comunidade escolar. Currículo este influenciado demasiadamente pelo construtivismo teoricamente formulado por Emília Ferreiro e Piaget, no qual se compreende o desenvolvimento cognitivo como desenvolvimento global do individuo. Deste modo, para a escola é de suma importância que considere na formulação deste currículo os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais do conhecimento humano.

> A concepção de ciclo adotada pela SEMEC no Ensino Fundamental, objetiva "romper com a lógica fragmentada do ensino e flexibilizar os tempos de aprender e ensinar, permitindo ao educando uma formação humanizadora, socializadora, facilitando a construção de sua identidade cultural" (I conferência Municipal de Educação de Belém, 1999, p. 240) (PPP, 2016, p. 30).

Para além da proposta curricular da EMEIF Rotary, é importante ressaltar que este currículo está organizado em ciclos do conhecimento e avaliação processual permanente, conforme organização curricular adotada pelo Sistema Municipal de Educação de Belém. O objetivo desta forma de organização do ensino se dá com o intuito de romper com a lógica da racionalidade técnica, preconizando o paradigma da pluralidade de saberes e práticas "compreendendo que cada indivíduo elabora seu conhecimento de mundo construindo esquemas e estruturas de pensamento que o levarão a uma capacidade cada vez maior e mais sofisticada de compreender e responder às demandas da realidade como cidadão político" (PPP, 2016, p. 30).

No que se trata ao currículo do Ensino fundamental este leva em consideração a Base Comum Nacional, sendo complementado pela Secretaria Municipal de Educação e pela escola, levando em conta as peculiaridades regionais, locais, culturais, sociais e econômicas, estabelecendo deste modo um currículo com a seguinte estrutura:

> O ensino será ministrado com base na realidade sócio-econômica, política e cultural do aluno desenvolvido nas áreas de conhecimento:
>
> - Código e Linguagem: abrange Língua Portuguesa, Arte educação, Informática Educativa, Educação Física e Língua estrangeira;
> - Ciências da Sociedade: abrange História, Geografia, Ensino Religioso, Filosofia e Sociologia;
> - Ciências da Sociedade: abrange Matemática e Ciências Naturais (PPP, 2016, p. 60).

A EMEIF Rotary, para além da organização do currículo em ciclos regulares, tem parcerias com programas do Governo Federal como o "Mais Educação" e o "Escola Aberta", bem como participa de projetos educacionais em parceria Educação Básica e Ensino Superior, entre os quais está o Projeto interdisciplinar[27] do PIBID realizado pela Universidade Federal do Pará através do Grupo INCLUDERE.

No PPP da escola não há uma menção especifica da concepção de inclusão que a escola tem, entretanto observa-se ao longo do documento trechos que fazem alusão a uma educação libertadora, livre dos preconceitos e exclusão, uma educação para a diversidade e respeito a diferença. A EMEIF Rotary está inserida do distrito D'Água, o segundo maior distrito no que concerne ao número de alunos com deficiência matriculados regularmente. A sua sala de Recursos Multifuncional faz o atendimento dos alunos com deficiência matriculados na EMEIF Rotary, como também alguns outros alunos das escolas pertencentes ao mesmo distrito. No ano letivo de 2016 a EMEIF Rotary teve 55 alunos com deficiência, dentre eles sete alunos com TEA.

Observando a organização da escola, sua proposta pedagógica e a demanda de alunos caminho para a análise dos dados coletados nesta investigação, de modo a compreender as interfaces do currículo desenvolvido com os alunos TEA no que diz respeito aos conteúdos de ensino realizados.

6.2. A lógica dos conteúdos de ensino para alunos com TEA na EMEIF Rotary: entre atividades e conteúdos

Após os dados coletados e tabulados pude observar que algumas categorias se fizeram evidentes. A categoria de maior destaque pertinente ao objetivo traçado nesta pesquisa é a *Alfabetização*. As entrevistas em sua totalidade apontaram para a alfabetização como fator central na construção do currículo a ser desenvolvido pelas professoras, sendo a mesma norteadora na seleção dos conteúdos e atividades desenvolvidas na sala de aula.

[27] Formação de Professores para uma Escola Inclusiva: ações colaborativas entre o ensino superior e a educação básica em municípios paraenses

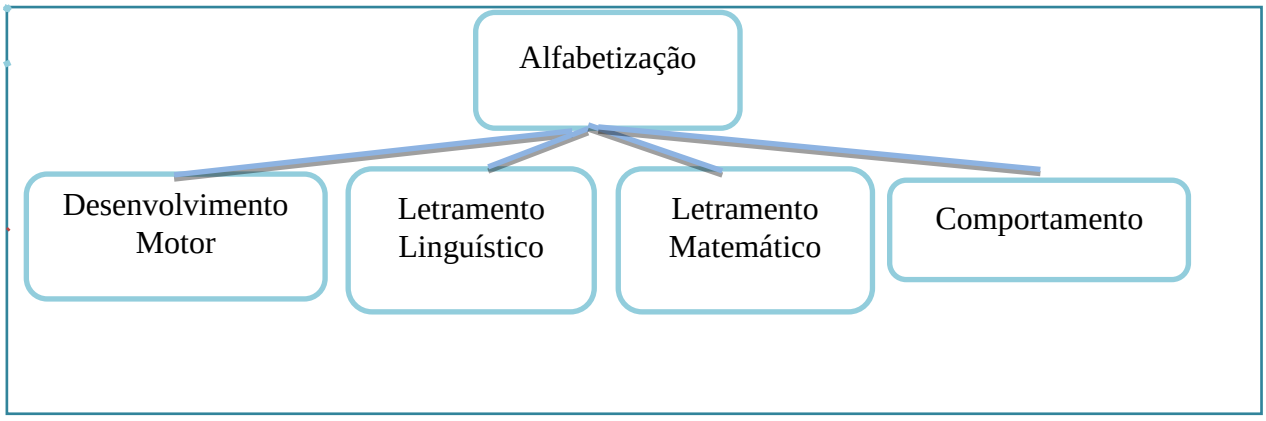
A alfabetização se fez presente tanto na fala das professoras como no PPP da escola e nos cadernos dos alunos com TEA, sendo assim, escolhida como a categoria central desta pesquisa. Entretanto, outras categorias foram surgindo ao despontar dos dados coletados, com menor destaque, mas com demasiada relevância nesta pesquisa.

Sendo a *alfabetização* a categoria principal de análise delimitei através das falas das professoras e dos demais dados coletados as seguintes subcategorias, que se relacionam diretamente com a categoria central que são: Letramento Linguístico; Letramento Matemático; Desenvolvimento motor e Comportamento.

Frente à realidade apontada pelos dados coletados, apresento em forma de esquema a relação da categoria maior, uma espécie de categoria guarda-chuva, com as demais categorias que se fizeram presentes nos dados coletados.

FIGURA XI –

RELAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE



FONTE: DADOS COLETADOS PELA AUTORA, 2017.

Como podemos observar na ilustração acima a categoria *Alfabetização* está diretamente ligada a quatro subcategorias, que são: *Desenvolvimento motor*, *Letramento Linguístico*, *Letramento Matemático* e *comportamento*.

Por mais que as orientações nacionais dispostas pela DCNEF (BRASIL, 2010a) e as orientações do PNAIC (BRASIL, 2015) encaminhem seus documentos para subsidiar uma prática de ensino que se trabalhem as diferentes áreas do saber, o PPP da escola Rotary nos dá indícios de afastamento desta perspectiva, visíveis em alguns trechos do documento, deste modo, a proposta disposta no PPP se aproxima de um ensino baseado em uma perspectiva mais fragmentada e hierarquizada do conhecimento, em que fica evidente a valorização do

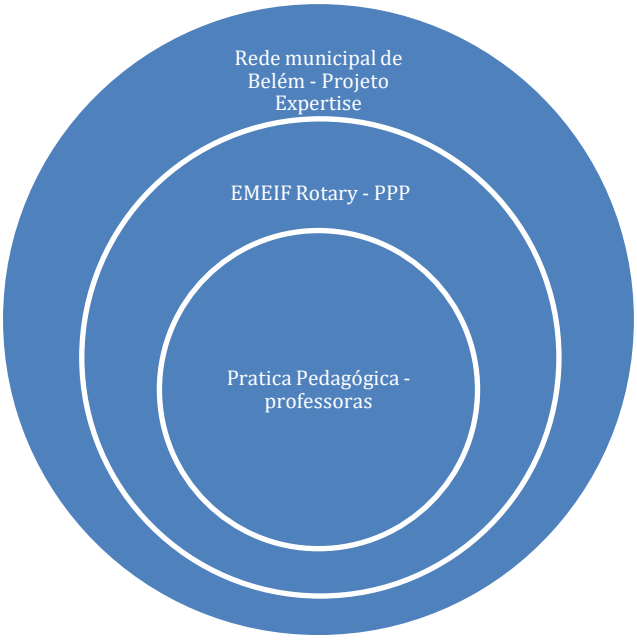
ensino da língua portuguesa e o da matemática em detrimento as demais áreas do saber. Portanto, além disso, limitando o conceito de alfabetização para a apropriação dos códigos do sistema escrito alfabético, e dos códigos e símbolos do ensino da matemática.

Contudo vale ressaltar que a escola está apenas colocando no PPP a mesma lógica de alfabetização assumida pelo município através do projeto Expertise. A lógica de organização curricular da EMEIF Rotary está em consonância com as orientações do Expertise, em que se prioriza os conteúdos linguísticos em detrimento das demais áreas do saber. Por mais que o projeto seja de formação de professores ele condiciona e molda o currículo das escolas da rede municipal retirando da escola e dos professores a autonomia na seleção e organização dos conhecimentos presentes no currículo. Impactando diretamente em um currículo de conteúdos hierarquizados (MOREIRA; CANDAU, 2007) em que os conhecimentos práticos para a vida diária são priorizados, de forma que, neste prisma, aprender a ler, escrever e fazer cálculos se torna mais importante para que o indivíduo consiga operacionalizar tarefas básicas da sociedade em vez de lhe proporcionar um currículo que o desenvolva em sua totalidade, dando ao processo de alfabetização o tom de funcionalidade.

Podemos observar de forma mais objetiva na figura abaixo a relação direta e a trama que enreda a organização do currículo escolar na rede municipal de Belém, que compreende também a EMEIF Rotary.

FIGURA XII –

RELAÇÃO DO PROJETO EXPERTISE, DO PPP E DA PRÁTICA PEDAGÓGICAS DA EMEIF ROTARY



FONTE: Elaborado pela autora, 2018.

Fica evidente conforme a figura acima, que as práticas desenvolvidas pelas professoras na sala de aula regular são o produto final, portanto, esta prática está diretamente condicionada por fatores externos a elas, ou seja, antes da prática pedagógica ser desenvolvida houve fatores anteriores que influenciaram diretamente em seu resultado. Se observarmos o projeto Expertise em comparação ao que está disposto nas DCMEF (2012) fica evidente que o projeto tal como está posto vai à contramão das diretrizes municipais, afastando-se de tal modo do que é proposto para o ensino na rede municipal de Belém.

O PPP da escola elaborado em 2016[28], que ainda está em vigor, coloca como uma das metas de curto, médio e longo prazo a alfabetização Linguística e matemática, como confirmaram no trecho abaixo citado:

> ❖ A prática pedagógica, na Educação Infantil e Ensino Fundamental, deverá ter por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:
> c) O desenvolvimento da plena capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (PPP, 2016, p. 47).

Levando em consideração o projeto Expertise, podemos ver a mesma lógica de conhecimento no PPP da escola Rotary, em que o documento induz há uma possível racionalidade técnica, fragmentada e mecânica do ensino, uma vez que em alguns trechos há uma valorização da apropriação dos códigos.

Considerando os documentos da escola e os próprios cadernos dos alunos, evidencia-se que é priorizada a alfabetização linguística e matemática, ensino este organizado para abranger todos os alunos, inclusive aos alunos com TEA.

Tendo em vista os objetivos deste trabalho, organizei os dados coletados e dispus de uma forma didática em quadros para assim vermos de forma mais objetiva os resultados desta pesquisa. Deste modo, como mostra o quadro a seguir, apresento alguns dados organizados para começamos a compreender a organização do currículo do ciclo I da EMEIF Rotary, a seleção dos conteúdos, como também os objetivos que as professoras traçaram para desenvolver com suas turmas, os tipos de adequações por elas usadas com seus alunos com TEA e os avanços e dificuldades vistos por elas no ano letivo de 2016 em que tiveram alunos com TEA em suas turmas.

[28] Com vigência até 2020.

QUADRO XVII – RELAÇÃO DE CONTEÚDOS, OBJETIVOS, ADEQUAÇÕES CURRICULARES, AVANÇOS E DIFICULDADES NAS TURMAS DO CICLO I DA EMEIF ROTARY.

Professora	Conteúdos elencados pelas professoras	Objetivos	Adequações curriculares			Avanços	Dificuldades
			Sim	Não	Descrição		
"P1"	Coordenação motora fina; Conhecimento das cores, dos numerais e das letras do alfabeto; Leitura; Escrita; Solução de situações problema; Lateralidade; Socialização.	Aperfeiçoar a coordenação motora fina; avançar na aquisição da leitura; Reconhecer letras e numerais; melhorar a socialização.	X		A professora elaborava cadernos ampliados com atividades adaptadas para dar conta das necessidades individuais dos alunos com TEA que ela dava aula, com um ela usava tanto o caderno ampliado como também o caderno comum com a atividade igual aos demais, com a sua segunda aluna não conseguia e ficava somente no caderno ampliado. Usava também materiais como: Materiais aramados, materiais de enfiar, jogos ampliados.	Aluno "A": Melhorou a coordenação motora fina, conseguiu reconhecer letras, numerais e cores. Aluno "B": Conseguiu desenvolver bem o traçado da letra bastão, domínio das letras do alfabeto; Numerais; Conseguiu ler; Socialização.	- Aluno "A": Não conseguia usar o caderno comum da sala; Dificuldades de se manter em sala. - Aluno "B": Resistencia em escrever com a letra cursiva. - Formação continuada.
"P2"	Coordenação motora fina; Leitura; escrita; Formação da palavra, através da silabação; Produção de Texto; Numerais; As quatro operações básicas da matemática.	Reconhecer Letras, Números; leitura de palavras.	X		A professora elaborava as atividades adaptadas em uma folha avulso e colava em um caderno capa dura. Desenvolvia os mesmo conteúdos do resto da turma mas com atividades adaptadas. Usava também materiais como: números de encaixe, alfabeto móvel, quebra cabeças de sequencia lógica.	Aluno "C": Melhorou a coordenação motora fina e a pegada correta do lápis; Reconhece algumas letras, palavras e numerais; mais autonomia nas atividades.	- Aluno "C": Comunicação; contas abstratas como adição e subtração. - Formação continuada.
"P3"	Leitura; Escrita; Produção de Textos; Gêneros Textuais; As quatro operações básicas da matemática; Socialização	Alfabetização Linguística e matemática; Socialização.		X	Não fazia adequações, pois não via a necessidade e o próprio aluno solicitava fazer todas as atividades iguais aos demais da turma.	Aluno "D": Melhorou a leitura, a escrita; o desenho da letra; Copiar do quadro; concentração e a Socialização.	- Aluno "D": Conseguir passar para a fase alfabética; - Relação com a família; - Formação continuada.

FONTE: Dados coletados pela autora, 2017.

O quadro acima apresenta de forma objetiva alguns dados extremamente relevantes desta pesquisa, que são: os conteúdos que as professores de forma direta ou indireta relataram durante as entrevistas; os objetivos que cada uma delimitou para ser desenvolvido com a turma, e também com o aluno TEA; as adequações que cada uma fazia em sua turma quando se fazia necessário; os avanços que viram em relação ao aluno, tanto no âmbito cognitivo quanto social; e as dificuldades que elas perceberam ao trabalhar com alunos com TEA na sala de aula regular.

Primeiramente, como já afirmado anteriormente, o Ciclo I da EMEIF Rotary é desenvolvido exclusivamente para a alfabetização linguística e matemática, desta forma, os conteúdos elencados pelas professoras, bem como os diferentes tipos de conteúdos que compõem o currículo desenvolvido com o aluno com TEA orbita em relação a essas duas áreas do conhecimento. Neste sentido, busquei encontrar na fala das três professoras os conteúdos selecionados por elas para trabalharem em sala de aula.

Pode-se observar, conforme o quadro acima, que o reconhecimento das letras e dos numerais são conteúdos que transitam pelos três anos do Ciclo I, bem como o reconhecimento dos numerais, sendo um dos primeiros passos para o desenvolvimento do que as professoras compreendem por alfabetização.

Como podemos ver no quadro XXI ha graduação dos conteúdos da Língua Portuguesa ao longo dos três anos que compõe o ciclo I:

QUADRO XXI –

CONTEÚDOS AO LONGO DO CICLO I

Ano	Professoras	Conteúdo
1º Ano	P1	Letra
2º Ano	P2	Palavra
3º Ano	P2	Texto

FONTE: Dados coletados pela autora, 2017.

No primeiro ano, os conteúdos são bem mais objetivos, de caráter de identificação, a exemplo, das cores, dos números e das letras do alfabeto. A professora também elenca como conteúdos a serem trabalhados a lateralidade, a resolução de situações problema e a leitura e escrita, como afirma a professora “P1” “*eu vou trabalhar conceitos ligados à leitura, escrita, ao conhecimento dos numerais, a solução de situações problemas ligados ao campo da matemática, a questão da lateralidade e*

tudo mais". A socialização, de forma mais discreta, também aparece como um conteúdo a ser desenvolvido por ela, entretanto, a professora não o considera como um tipo de conteúdo.

Os conteúdos elencados tanto pela professora "P1", quanto às demais, vão ao encontro do que é disposto na DCNEF (2010a) em relação ao compromisso de uma formação básica que promova "o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo" (BRASIL, 2010a, p. 38). No ciclo I um dos principais objetivos, é o domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas, conforme as orientações nacionais, o primeiro ano tem por objetivo inserir aos alunos os conhecimentos básicos de reconhecimento das letras, da composição das palavras, do reconhecimento dos numerais e de sua simbologia, iniciando no primeiro ano, e consolidando nos demais anos (BRASIL, 2010b), sendo assim, ao longo dos três anos deste ciclo a organização curricular se dá a partir de uma lógica de progressão do conhecimento.

No segundo ano os conteúdos são a composição das palavras, a silabação e a produção de textos como conteúdo elencados. No ensino de matemática, os conteúdos estão para além do reconhecimento dos números, compreendendo, também, as operações básicas como a adição, subtração, multiplicação e divisão. Mesmo que tenha um progresso na complexidade de conteúdos à coordenação motora fina ainda se faz presente na fala da professora "P2" como um conteúdo a ser desenvolvido com o seu aluno TEA.

Pesquisas como as de Aporta e Lacerda (2018), Santos e Oliveira (2015) e Brande e Zanfelice (2012) confirmam esta mesma recorrência nos processos de escolarização de alunos com TEA no Brasil, em que afirmam que esta escolarização está associada há um ensino voltado ao desenvolvimento da coordenação motora fina e a conteúdos restritos a leitura e escrita e a apropriação dos números. Em que o principal objetivo está sob a apropriação das letras do alfabeto e o conhecimento da sequência numérica.

No terceiro ano os conteúdos são visivelmente mais complexos, saindo do campo do reconhecimento para a produção textual, como também, para os diferentes tipos de texto, em que a professora trabalha, a exemplo, quadrinhos, poemas, entre outros. O Aluno "D", que está no terceiro ano, é o único do ciclo I pesquisado que utiliza o livro didático, desta forma a seleção dos conteúdos que compõem o currículo está diretamente relacionada aos conteúdos do livro didático.

Vale ressaltar que esta lista de conteúdos que elenquei no quadro acima são os conteúdos que identifiquei ao longo da entrevista, pois ao serem indagadas sobre a seleção de conteúdos propriamente, as professoras associaram atividades como sendo sinônimo de conteúdos. Percebi uma demasiada confusão em relação ao conceito de conteúdos, desta forma, fui coletando ao longo da fala os conteúdos que elas selecionaram para serem trabalhados com sua turma.

Esta confusão, pode se dá em função da própria orientação do Expertise que se propõe sugerir atividades a serem desenvolvidas na sala de aula regular, uma vez que, a organização do projeto prevê a sistematização das atividades que as professoras devem executar, contudo, não as orienta no que tange aos conteúdos que devem ser ensinados.

Os conteúdos que compõe o currículo das turmas do Ciclo I são compostos pelo que as professoras acreditam ser pertinentes para o ano em que estão atuando, sendo em casos como o da professora "P3" os mesmos conteúdos tanto para os alunos com TEA quanto os demais da sala, ou, no caso das duas outras professoras que ora desenvolvem os mesmos conteúdos em toda a turma ora diferenciam conforme a demanda que cada um demonstra necessitar no cotidiano da sala.

As adequações feitas por estas professoras está amparada conforme as orientações gerais que em sua disposição prescreve ao professor que tenha esta sensibilidade por um ensino que atenda as diferenças e as demandas de necessidades educativas que constituem as turmas heterogêneas das escolas brasileiras, garantindo deste modo um ensino com qualidade para todos, devendo o professor organizar o currículo escolar para "o atendimento às necessidades educacionais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências" (BRASIL, 2010a, p. 42).

Os conteúdos que compõe o currículo estão diretamente ligados aos objetivos de ensino que as professoras escolhem para desenvolverem seus trabalhos. Sendo objetivo principal no ciclo I a alfabetização, os objetivos selecionados pelas professoras não se distanciam disto, entretanto, estão delimitados a alfabetização linguística e matemática. O que se pode compreender, pois por mais que a nível nacional as orientações sejam de desenvolver um ensino integral (BRASIL, 2010a; BRASIL, 2010b; BRASIL, 2015), a nível municipal, as orientações de organização curricular são bem mais restritas e fragmentadas.

O PPP da EMEIF Rotary nos dá indícios de que a alfabetização esteja pautada em um conceito *stricto* e funcional, demasiadamente distante da perspectiva de

letramento, e de um ensino que dialogue com as diferentes áreas do saber, como podemos observar nos objetivos dispostos no documento:

> - Ser capaz de distinguir diferenças e semelhanças, classificar e seriar;
> - Estabelecer sua posição no espaço em relação a objetos e pessoas;
> - Compreender, **codificar e decodificar a finalidade da leitura e da escrita**;
> - Adquirir a noção de numeração, quantidade de 0 a 50, sequência numérica;
> - Saber somar e subtrair concretamente contas simples (PPP, 2016, p. 43).

Em relação aos objetivos de ensino elencado pelas professoras percebemos, também, uma progressão de complexidade, em que, no primeiro ano está no campo do reconhecimento das letras e numerais, da aquisição da leitura e o aperfeiçoamento da coordenação motora fina. No segundo ano, como objetivo a professora "P2" elenca o reconhecimento das letras, dos números e a leitura de palavras. No terceiro ano o objetivo principal é a alfabetização linguística e matemática. A socialização ocupa um espaço de empenho das professoras "P1" e "P3", pois compreendem a necessidade de param além de conteúdos cognitivos desenvolverem aspectos sociais também.

Nas orientações nacionais (BRASIL, 2012) os objetivos de aprendizagem da língua portuguesa estão elencados em três eixos: a oralidade; a leitura; e a escrita, e o que cada ano deve desenvolver. Como vemos nas três imagens a seguir:

FIGURA XIII –

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM PARA O CICLO I: ORALIDADE

EIXO ESTRUTURANTE ORALIDADE Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	I/A	A/C	C
Escutar, com atenção, textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	I/A	A/C	A/C
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de histórias.	I	A/C	C
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais, comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, dentre outros).	I	I/A	A/C
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	I	A	A/C
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero, dentre outras.	I	A	A/C
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I	A	C
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C	A/C	A/C
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

FONTE: BRASIL, 2012.

Conforme as orientações nacionais (BRASIL, 2012) a oralidade é uma das formas que há de uma pessoa participar dos processos comunicação e interações formais e informais, intrinsecamente importantes para o processo de alfabetização. Sendo a produção de textos orais um rico recurso para desenvolver este eixo de formação da alfabetização. Transformar a oralidade em um eixo de ensino aproxima a escola das situações significativas dos alunos, refletindo sobre o seu uso na dimensão social.

Percebemos, conforme a imagem acima, que a oralidade ocupa um lugar significativo no processo de alfabetização, sendo os diferentes aspectos deste eixo de aprendizagem introduzidos no primeiro ano, aprofundados e consolidados no segundo e terceiro ano.

O outro eixo de ensino que as orientações nacionais apresentam como componente dos objetivos de ensino do ciclo I da língua portuguesa é a leitura (BRASIL, 2012). Como observamos na imagem abaixo:

FIGURA XIV –

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM PARA O CICLO I: LEITURA

EIXO ESTRUTURANTE LEITURA Objetivos de Aprendizagem	**1º Ano**	**2º Ano**	**3º Ano**
Ler textos não verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros) com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos (pelo professor ou pelas crianças).	I/A	A/C	C
Reconhecer as finalidades de textos lidos (pelo professor ou pelas crianças).	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/ temas de diferentes gêneros, com autonomia.	I	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações de intertextualidade na compreensão de textos diversos.	I/A	A/C	A/C
Relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados básicos das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.		I	A
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

FONTE: BRASIL, 2012.

A leitura contribui para a autonomia do leitor, na compreensão do mundo, se configura como a matéria prima para se escrever, pois fornece ao leitor informações e conhecimentos sobre os textos, assuntos, temas e elementos linguísticos do texto escrito. Ler consiste na pratica da interação social, é um trabalho que exige do leitor a compreensão textual.

Podemos observar que neste eixo as orientações nacionais propõem que no primeiro ano a leitura seja introduzida e aprofundada, em que o processo de consolidação começa no segundo ano e perpassa ao terceiro, de modo que os alunos do ciclo I concluam o ciclo com a leitura consolidada.

O terceiro e último eixo dos objetivos de aprendizagem (BRASIL, 2012) é a produção escrita.

FIGURA XV –

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM PARA O CICLO I: ESCRITA

EIXO ESTRUTURANTE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS Objetivos de Aprendizagem	**1º Ano**	**2º Ano**	**3º Ano**
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I/A	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.	I/A	A	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas para planejar os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas para planejar os trechos seguintes.	I	I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.	I	I/A	A/C
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

FONTE: BRASIL, 2012.

Promover um ensino pautado na produção textual possibilita que a criança ultrapasse o que está acostumada em seu grupo social, promovendo recursos para que esta seja inserida em contextos sociais mais letrados, usando da escrita como ferramenta para uma participação social mais crítica e criativa.

Observamos que no geral os objetivos de aprendizagem da escrita para o ciclo I são introduzidos no primeiro ano, salvo dois objetivos que são introduzidos no segundo ano, e os demais são aprofundados em sua maioria no primeiro ano e segundo, consolidando a maioria dos objetivos de aprendizagem no terceiro ano.

Em relação ao ensino de matemática os objetivos de ensino orientados para compor o currículo do ciclo I são no geral oito aspectos, como vemos no quadro abaixo:

QUADRO XVIII –

OBJETIVO DE APRENDIZAGEM DO ENSINO DE MATEMÁTICA

Eixos estruturantes	**1° Ano**	**2° Ano**	**3°**
Números e operações	I/A	A/C	A/C
Ampliar progressivamente o campo numérico, investigando as regularidades do sistema de numeração decimal para compreender o princípio posicional de sua organização (dez unidades agrupadas formam uma dezena, dez dezenas agrupadas formam uma centena, dez centenas agrupadas formam um mil etc.)	I/A	I/A/C	I/A/C
Elaborar, interpretar e resolver situações-problema do campo aditivo (adição e subtração), utilizando e comunicando suas estratégias pessoais, envolvendo os seus diferentes significados.	I/A	A/C	A/C
Calcular adição sem agrupamento e subtração sem desagrupamento (sem reserva ou sem troca).	I	I/A	A/C
Elaborar, interpretar e resolver situações-problema do campo multiplicativo (multiplicação e divisão), utilizando e comunicando suas estratégias pessoais por meio de diferentes linguagens e explorando os diferentes significados.	I	I/A	A/C
Construir, progressivamente, um repertório de estratégia de calculo mental e estimativo, envolvendo dois ou mais termos.	I/A	A/C	C
Elaborar, interpretar e resolver situações-problema convencionais e não convencionais, utilizando e comunicando suas estratégias pessoais.	I/A	A/C	A/C
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

FONTE: BRASIL, 2012 (Adaptado pela autora).

A alfabetização matemática tem vários aspectos que devem ser contemplados para que ao final do ciclo I o aluno termine este bloco pedagógico não apenas

dominando os números, mas também toda a complexidade que envolve este campo do saber.

Para alcançar os objetivos traçados, bem como desenvolver os conteúdos selecionados as professoras fizeram algumas adequações de atividades e de materiais. A professora "P1" primeiramente faz uma avaliação diagnóstica para identificar a necessidade de diferenciação que o aluno com TEA precisa para, a partir disso, fazer seu planejamento e elaborar seu material didático diferenciado.

> Na verdade eu gosto de primeiro conhecer meus alunos, com os quais vou trabalhar, para depois eu elaborar meu planejamento, para saber quais são as possíveis dificuldades, que eles oferecem, o que eles tem, os possíveis avanços que eu posso vislumbrar, aí eu sento e confecciono meu planejamento (dados coletados pela autora, entrevista professora "P1", 2016).

A professora "P1" tem dois alunos com TEA, um com mais comprometimento cognitivo que o outro, deste modo, produziu materiais adaptados que primeiramente desenvolvesse a coordenação motora fina, visto que percebeu em ambos essas dificuldades, como também atividades de identificação de letras, cores e formas. Essas atividades não eram semelhantes aos demais da turma, entretanto seguia a mesma lógica de conteúdos dos demais, visto que o intuito maior da professora era a alfabetização linguística e matemática de todos, incluindo seus alunos com TEA.

A aluna "A" ficou restrita ao caderno diferenciado, pois seu comprometimento cognitivo era maior, o que segundo a professora, não conseguia ter concentração suficiente para realizar as atividades no caderno comum com os demais alunos. Já para o aluno "B", a professora elaborou um caderno ampliado com atividades semelhantes aos da aluna "A" para desenvolver a coordenação motora fina, identificação de letras, cores e formas, entretanto, este aluno já tinha um repertório alfabético mais desenvolvido, portanto, para este aluno a professora inseriu além deste caderno ampliado, atividades no caderno comum que era desenvolvido com toda a turma. Como vemos no trecho abaixo da fala da professora "P1":

> No caso do aluno "B", como ele é um aluno que tem o transtorno do espectro autista que já tinha um certo conhecimento bem sofisticado sobre a leitura, principalmente sobre a leitura, eu percebi que no primeiro momento ele tinha uma coordenação motora deficitária, então elaborei um material pra ele aumentado, apesar ele não ter problema visual, mas é porque é melhor mesmo para ele ver o tamanho, poder trabalhar e traçar o que eu quero[...] Eu trabalhei muito coordenação motora com ele, atividades voltadas para

> isso, pintura também, conhecimento de alguns espaços para nortear a situação da coordenação motora, depois eu vi que ele já conseguia fazer o trabalho voltado para o caderno, no primeiro momento ele fazia as atividades de coordenação motora, depois ele ia para o caderno com atividades que o próprio grupo de alunos fazia, e ele já conseguia acompanhar o ritmo da turma. Com relação à aluna "A", já era uma outra situação, ela não conhecia o campo da leitura nem da escrita, ela tinha uma noção de escrita mas não de leitura, o material que eu elaborei com ela era parecido com o aluno "B", também aumentado, pra trabalhar as questões das cores, da coordenação motora, da pintura, do colar, do fazer a bolinha de papel, com ela tinha que ser esse material mesmo, eu senti que eles avançaram, principalmente a aluna "A", com relação a sentar, visualizar as cores, ela já tinha um domínio da cores, dos numerais, de algumas letras do alfabeto. Os dois avançaram na verdade, cada um no seu nível no seu ponto de vista (dados coletados pela autora, entrevista professora "P1", 2016).

Vemos na citação acima que a professora "P1" desenvolvia adequações curriculares conforme a necessidade de cada um dos seus alunos, observando seu grau de comprometimento, no intuito de desenvolver os conhecimentos sobre as letras e numerais.

A professora "P2" fazia adaptações em suas atividades para o aluno "C", em que consistiam em atividades em sua maioria impressas em folha avulsa e coladas no caderno comum, semelhantes aos demais da turma, mas com adequações conforme o grau de complexidade que a professora identificava que o aluno iria conseguir compreender, para que conforme ele fosse desenvolvendo este grau fosse aumentando. Entretanto, conforme a professora afirmou os conteúdos com o aluno TEA não são os mesmos, pois ele não acompanha no mesmo ritmo que os demais da turma, como afirma no trecho abaixo de sua entrevista:

> Com o Aluno "C", vou ser sincera, eu não... até consigo pensar um planejamento exclusivo para a criança com a dificuldade do autismo, então, eu tento adaptar aquele meu conteúdo do dia-dia, pelo menos uma ou duas atividades para trabalhar com essa dificuldade [...], eu não conseguia trabalhar cálculos, ficava nos números, não conseguia trabalhar a questão das continhas, de adição, subtração, porque é difícil, eu não sei, ele não fala, então trabalhava a questão dos números, cores, a seriação, classificação, **mas trabalhar o mesmo conteúdo não dá** (dados coletados pela autora, entrevista professora "P2", 2016).

A professora "P3" por sua vez, diferente das demais, trabalha os mesmos conteúdos com o aluno TEA e os demais alunos da turma, diferenciando apenas no que tange a metodologia, pois para ela o aluno com TEA tem o direito de aprender os mesmo conteúdos que os demais alunos da turma, bem como, o próprio aluno não aceitava nem um tipo de diferenciação. Suas atividades eram iguais aos demais, o que

conforme a professora relatou, desenvolve um espírito de coletividade na turma e potencializa a socialização do aluno “D” pois demanda que ele solicite ajuda, tanto da professora quanto dos demais colegas, e nos colegas desenvolve o sentimento de apatia e respeito pela diferença, como vemos no seguinte trecho de sua entrevista:

> O aluno autista também tem o direito de ter o mesmo conteúdo de qualquer criança, agora a forma como a gente encaminha isso em alguns momentos a gente faz um direcionamento diferenciado até mesmo para atender as necessidades dele dentro daqueles conteúdos trabalhados [...], ele não tem diferença com relação a material, eu sempre busco fazer com que ele também participe com os materiais que são dados para os alunos, que são os livros didáticos, ele já consegue identificar até os livros, que antes ele ficava “tia qual é o de língua portuguesa, qual é o de matemática?”, agora ele já vai lá no livro, ele já conseguiu desenvolver a autonomia mesmo da identificação do material, então isso é muito legal, ele ainda se perde um pouquinho nas disciplinas do caderno, a matemática “tia, esse aqui é mesmo o de matemática?” e até pelo fato dele ainda não saber ler né, mas eu sempre mostro alguma coisa pra ele, esse aqui que eu fiz um círculo, ou então esse aqui que está com destaque diferente é dessa disciplina, e tem sido legal que ele tem melhorado nesse sentido [...], antes ele era muito na dele, então eu observei que com essas atividades ele acabou tendo uma socialização muito mais produtiva com a turma, de participar, de querer saber, de falar “ei, tu me ajuda? Eu não sei, colega me ajuda? Ele fica bem preocupado de também mostrar aquele mesmo resultado que os outros colegas, eles conseguem ter uma interação bem legal com o aluno “D” (dados coletados pela autora, entrevista professora “P3”, 2016).

Como vemos na citação acima, a professora “P3” desenvolveu um trabalho pautado na necessidade do aluno, em que desenvolveu seu trabalho com o aluno conforme a demanda que lhe era demonstrado, desenvolvendo atividades com o aluno com TEA iguais aos demais alunos da turma e com isso corroborando em uma melhor socialização entre o aluno “D” e a turma.

A escola de forma geral, e o professor em um sentido especifico, devem promover um ensino que atenda às necessidades educativas dos alunos (GLAT, 2003), promovendo um currículo que valorize a diversidade, que desenvolva as habilidades e potencias de todos, alunos com deficiência ou não (BRANDE E ZANFELICE, 2012) (GUARDAGNINI; DUARTE, 2013). Este atendimento diferenciando as necessidades peculiares dos alunos está amparado pelas orientações nacionais dispostas em documentos como as DCNEF (2010a), e em diversas legislações que aparam a pessoa com deficiência e valorizam a diversidade, de modo a garantir não somente o acesso à escola para os diferentes grupos de minoria, que historicamente foram segregados e

excluídos da escola, como também, dar condições de um aprendizado efetivo, promovendo uma educação pautada em um conhecimento escolar que transcenda os alunos para um pensamento mais elaborado e sistematizado que lhe é de direito (BRASIL, 2010b). Deste modo, o professor deve, ao organizar seu currículo, fazer a seleção de conteúdos e delimitar os objetivos a alcançar em sua turma e ter em mente que independente da heterogeneidade da turma, os alunos são sujeitos de direitos, e a eles deve ser assegurado uma educação de qualidade.

É preciso, como disse anteriormente, evitar os extremismos, um ensino pautado na adequação, na adaptação de atividades e de metodologia, não é conseguinte um currículo pautado em conhecimentos mínimos. Mas um currículo que é sensível às necessidades educativas de seu alunado.

Aporta e Lacerda (2018) chamam-nos atenção para uma visão limitada da inclusão dos alunos com TEA na sala de aula regular, onde apontam em suas pesquisas a recorrência de professores que associam a deficiência do aluno a uma possível dificuldade de aprendizagem, ou seja, as dificuldades de aprendizado estariam diretamente associadas à deficiência.

A professora "P1" ao falar das adequações que faz para seus alunos com TEA afirma que *"pra eles especificamente, que eu vou ter que adaptar algumas coisas, porque eles não vão conseguir acompanhar o nível da turma"* sua fala é enfática ao dizer que eles por serem alunos com TEA não vão conseguir acompanhar a turma. A professora "P2", por sua vez, fala que o aluno "C" não consegue acompanhar a turma, e por isso não ter como trabalhar com eles os mesmos conteúdos – "*trabalhar com eles o mesmo conteúdo não dá*". Nesse sentido, chama-nos a atenção que os ritmos de aprendizagem, os tempos de desenvolvimento do aluno não devem ser diretamente associados à deficiência, neste caso, o TEA não deve ser visto como a impossibilidade, ou a dificuldade em o aluno acompanhar o mesmo ritmo da turma, conforme Afonso (2014), ao falar dos diferentes ritmos de aprendizagem, afirma que a dificuldade do aluno com TEA em acompanhar um ritmo considerado "normal" ou "padrão" de uma turma está diretamente ligado as experiências sociais, os contatos socioculturais a qual o aluno convive. A autora não se limita apenas ao aluno com deficiência, mas reafirma que alunos, independentemente de ter ou não alguma deficiência, refletirá na escola as experiências sociais que tem contato fora desta escola, deste modo, o aluno pode não ter deficiência e ainda assim apresentar dificuldades de aprendizagem e não acompanhar o ritmo de aprendizado esperado pela professora.

> Os professores, às vezes, agem como se todas as crianças fossem aprender a contar até dez ao mesmo tempo, com a mesma idade e com o mesmo ritmo. Às vezes agem como se esta homogeneidade fosse um ideal a ser atingido. Não transferem sua própria condição de "diferentes" em relação a seus pares, quando fazem cursos de formação inicial ou continuada, e lidam com as próprias dificuldades de aprendizagem e de tempo, seja para estudar, seja para amadurecer algumas ideias. Quando o professor "aceleravam a matéria", frequentemente reclamavam ou resmungavam por estar em "atraso", mas não acham, agora que são professores, que devam pensar em qualquer estratégia diferente para lidar com seus alunos que passam pelas mesmas dificuldades que passarem, em geral pensam: eu passei por isso e sobrevivi... pois bem, trata-se de um equívoco pensar na homogeneidade como sinônimo de "qualidade" na escola, como muitas vezes é concebido pela comunidade escolar (BRASIL, 2015).

A visão que o professor tem sobre os avanços que seus alunos obtiveram em um ano escolar e as dificuldades que teve ao desenvolver seu trabalho com os alunos com TEA nos dão algumas pistas extremamente relevantes a esta pesquisa. Em relação aos avanços que os alunos com TEA tiveram no ano letivo de 2016 a professora "P1" considera que seus alunos desenvolveram bem a coordenação motora fina, e conseguiram reconhecer letras numerais e cores, em relação ao aluno "B" para, além disso, o aluno conseguiu melhorar no que tange a leitura e também na socialização com os demais colegas, como afirmado por ela: "*com o aluno "B" eu tentei trabalhar além da questão conteudista a questão da interação social dele com os colegas, consegui fazer com que ele distribuísse os trabalhos, consegui fazer com que ele fosse lá na frente e lesse uma palavra localizada no texto*".

A professora "P2" apresenta o desenvolvimento da coordenação motora fina como um dos avanços do aluno "C", como também ele conseguir pegar de forma correta o lápis, reconhecer algumas letras, palavras e numerais, e principalmente ter mais autonomia na realização das atividades.

A professora "P3" considerou que no ano letivo de 2016 o aluno "D" melhorou na leitura, na escrita, no desenho de sua letra, conseguiu copiar com maior autonomia as atividades do quadro, como afirma "*a letra dele melhorou, hoje se tu for ler alguma coisa dele apesar dele não ser alfabetizado ele sabe copiar direitinho tudo do quadro, então tem uma lógica ali, tem uma coerência, diferente de quando eu peguei o aluno "D"*". Além destes avanços o aluno "D" também melhorou no que diz respeito a sua percepção, conseguindo acompanhar com maior concentração os conteúdos trabalhados pela professora.

> A questão da percepção dele também, eu observei que também melhorou, ficou mais aguçado mesmo, porque antes ele era muito disperso, as vezes eu tava trabalhando um assunto e de repente ele já passava para outro, hoje a gente já vê que ele tem mais uma concentração garantida em relação a como receber (dados coletados pela autora, entrevista professora "P3", 2016).

Em relação à ampliação da concentração Orrú (2008) fala sobre a recorrência de pesquisas que apontam para este objetivo entre os professores sob a escolarização dos alunos com TEA e tece uma crítica a abordagem comportamental que por meio dos treinos repetitivos objetivam a ampliação da concentração e a redução de comportamentos atípicos. No caso da professora "P3" por mais que vejamos que ela tenha um olhar mais preocupado para a ampliação da concentração como forma de garantir um aprendizado efetivo e de forma indireta colocar o comportamento como requisito de aprendizagem, podemos verificar que sua prática e sua abordagem se distanciam ao que Orrú (2008) crítica, uma vez que, não usa de treinos repetitivos para conseguir melhorar ou o ampliar um comportamento que ache adequando, pelo contrário, ao observarmos o caderno do aluno "D" juntamente com a entrevista da professora "P3" observa-se que a professora tenta, por meio da produção textual, da leitura e do ato de copiar do quadro desenvolver tanto no aluno com TEA quanto nos demais alunos uma concentração maior, no que ela chama de percepção, que corroborará de forma positiva na compreensão dos conteúdos.

Em relação às dificuldades observadas pelas professoras, a professora "P1" afirma que a maior dificuldade observada em relação ao aluno "B" foi sua resistência em escrever com a letra cursiva "*ele ainda tem uma resistência até hoje, com a questão de letra cursiva, ele consegue traçar a letra bastão com sucesso, mas a letra cursiva ele ainda tem uma certa resistência que é um movimento mais sofisticado"*, esta foi à única dificuldade que envolve diretamente o aluno "B". Em relação à aluna "A" a mesma não conseguiu até o final do ano usar o caderno comum da sala, e a professora teve ao longo do ano uma grande dificuldade de mantê-la em sala[29].

A professora "P2" afirma que teve muita dificuldade na comunicação com o aluno, como citado anteriormente, o fato dele não ser oralizado se configura em uma dificuldade para a professora, pois ela não consegue entender o que ele quer "*é difícil, eu não sei, ele não fala*", a professora não consegue muitas vezes entender quais as dificuldades dele ou o que ele não entende, deste modo, ela não conseguiu avançar para

[29] Em relação ao controle do comportamento, farei uma discussão um pouco mais a frente.

conteúdos que demandavam mais abstrações, como as contas de adição e subtração, ficando no aspecto apenas de identificação dos numerais.

A professora “P3” em relação aos avanços e dificuldades que encontrou ao desenvolver seu trabalho com o aluno “D” afirma em sua entrevista, que:

> A única coisa que eu ainda não consegui em outros aspectos, como te falei, essa questão da atenção ele já conseguiu, a própria questão da identificação das letras ele já está avançando, o que ainda me angustia é ele ainda não ter conseguido ser alfabetizado, porque isso ai é algo que a gente é cobrado (dados coletados pela autora, entrevista professora “P3”, 2016),

O aludo “D” ao final do ano letivo de 2016 foi retido, pois não conseguiu ser alfabetizado, deste modo, chegou aos oito anos sem conseguir alcançar o que lhe é garantido por direito disposto nas diretrizes, que é chegar ao nível de alfabetização ao final do ciclo I. A professora demonstra uma real preocupação, e seriedade na decisão de retenção, esta decisão não foi tomada somente pela professora, mas teve a escuta da família, e dos professores da sala de recurso.

Existe por parte da professora “P3” uma grande preocupação em relação ao aprendizado do aluno “D” e demasiado compromisso em fazê-lo alcançar a alfabetização.

> Ele foi retido, porque ele ainda não tinha desenvolvido as competências necessárias para ele cursar o CII, no CII ele vai ter que ter autonomia da leitura da escrita, das quatro operações que são fundamentais ai pro fundamental, questões fundamentais de termos das crianças estarem já com o conhecimentos pelo menos, não tão agregados, mas pelo menos que ele já tivesse essa noção, e no momento ele não tinha, então a gente conversou bastante em relação a isso, viu que não era naquele momento, o momento dele cursar o CII, a gente conversou com a família, fez toda essa explicação, então não foi uma coisa assim de reter por reter, teve toda uma situação de ver como ele se comportaria nesse quarto, ele seria só mais um na multidão

Em relação à retenção, chamo atenção para as orientações da DCNEF (BRASIL, 2010a) que ao falar dos ciclos de formação reforça que este não deve ser encarado como uma promoção automática, mas sim que seja compreendido os três anos, e ao longo dos anos as professoras identifiquem as dificuldades para irem desenvolvendo um trabalho que compreenda os ritmos diferenciados de desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, podemos ver que a professora “P3” tem por objetivo alfabetizar o aluno “D” efetivamente, e se preocupa de não o aprovar apenas para que o mesmo siga o percurso

dentro do sistema sendo “empurrado” até concluir a educação básica (MAINARDES; STREMEL, 2012).

> Enquanto na escola seriada a exclusão era nítida, uma vez que os elevados índices de reprovação e evasão escolar, especialmente de crianças de origem popular, não tinham como ser escondidos, nos casos das redes em que foi implantado o sistema de progressão continuada, o aluno encontra-se, muitas vezes, apenas formalmente incluído na escola (BRASIL, 2015).

Em oposição ao que é evidenciado na citação acima, percebe-se que a professora “P3” tem um compromisso tanto de efetivar o aprendizado do aluno pautado em seus objetivos de ensino, como participar esta decisão para a família e demais responsáveis pela escolarização do mesmo[30], em consonância ao que está disposto na DCN:

> § 1º Devem, portanto, adotar as providências necessárias para que a operacionalização do princípio da continuidade não seja traduzida como “promoção automática” de alunos de um ano, série ou ciclo para o seguinte, e para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino e a aprendizagem (BRASIL, 2010a, p. 133).

Outra dificuldade, que foi unanime, entre as três professoras, foi em relação à formação continuada, em que sentem muita dificuldade por não conhecerem bem sobre a deficiência e como trabalhar com alunos com TEA, não somente TEA como com outras deficiências também, a professora “P1” afirma que não há liberação por parte da escola para que elas possam sair para fazer formações que lhes dêem subsídios para trabalhar com o aluno com TEA.

> As meninas da sala de recurso divulgam muitos encontros pra falar de crianças com transtornos, sobre as tecnologias que são usadas pra elas, as linguagens pra que elas aprendam, **só que são cursos foras que a gente estamos na sala de aula e não somos liberadas pra ir, são curso excelentes na UFPA, na UEPA, em outros setores, que são de graça, mas que você não consegue sair pra ir, porque você tem que estar na sala de aula, não tem ninguém para ta ali suprindo essa necessidade.**

No PPP da EMEIF Rotary (2016) a problemática apontada pela professora “P1” é considerada pelo documento, em que identifica este problema e apresenta possíveis soluções para que esta dificuldade em relação à liberação das professoras seja sanada, como vemos no quadro a seguir, retirado do documento:

[30] Contudo existem, também, outros fatores que devem ser levados em consideração ao decidir se o aluno com deficiência deve ser aprovado ou não.

QUADRO XIX –

NECESSIDADES E PROPOSIÇÕES PPP EMEIF ROTARY

Problemática percebida	Sugestão de solução
b) Dificuldade para o professor participar de formação que não sejam as obrigatórias pela SEMEC; (Não temos quem o substitua em suas atividades diárias).	b) Organizar atividades nas salas ambientes, coordenação e Estagiários para possibilitar a participação do professor sem prejuízo para os alunos; (verificando a importância da formação para a melhoria do trabalho do professor e para o coletivo escolar);

FONTE: PPP, 2016, p. 37 (Adaptado pela autora).

Em relação às formações continuadas para auxiliar no trabalho com alunos com TEA as professoras "P2" e "P3" afirmam:

> "P2" - Eu senti muita dificuldade, porque não da nem uma formação só joga, eu que fui buscar, ler, entender o autismo, ver atividade, mas não tem uma formação especifica, as meninas da sala de recurso ainda falam alguma coisa pra gente, ainda reúnem, a única orientação que eu tive foi das meninas da sala de recuso.
> "P3" - já foi feita (formações sobre inclusão) aqui na escola, mas eu vejo que ainda é muito pequena para a nossa realidade, para a nossa demanda, eu acredito que isso deveria ser de uma forma mais sistematizada ao longo do ano, mas sempre acontece assim, no inicio do ano, dois dias, e acaba não abrangendo nossas necessidades, por que, são vários alunos autistas e cada um no seu grau, e a gente observa que não são só os autistas, tem outras deficiências que também necessitam e as vezes o profissional que vem acaba não falando de um especificamente mas engloba tudo, porque há eu quero saber do meu aluno, quero saber da necessidade dele, e o professor b já tem uma outra necessidade, acaba que a gente não consegue ter uma resposta assim mais direcionada para a nossa necessidade, eu sinto muita falta disso.

Para as professoras as formações que a escola realiza ainda não suprem a real necessidade que elas têm em trabalhar com os alunos com TEA, ou com as demais deficiências. Conforme as metas a alcançar a curto, médio e longo prazo dispostas no PPP (2016, p. 41) da escola é afirmado "19- Garantir formação sobre educação inclusiva a todos os professores e técnicos da escola, até 2017;". As entrevistas foram realizadas no inicio do ano de 2017, e a reclamação de uma formação continuada sobre educação inclusiva ainda se fez presente.

O Expertise que é a formação continuada mensal que as professoras participam. Como já dito na seção anterior, não é voltada à educação inclusiva, não acolhe a demanda de professores que tem alunos com deficiência, como afirma a professora "P2" "*O Expertise nos orienta, nos dá uma formação, mas não voltada para a criança*

especial, mas sim para os outros". A professora "P1" fala de como a formação deste projeto não dá esse subsídio em suas formações:

> A gente tem que a partir do que a gente trabalha no Expertise, nos encontros, a gente tem que sentar, fechar o olho, pensar na turma, pensar naquela criança que tem dificuldade ou que tem deficiência pra que ela seja inserida também, é o professor que faz esse movimento. Raramente é discutido sobre o aluno que você tem, geralmente é você mesmo que tem que fazer tudo.

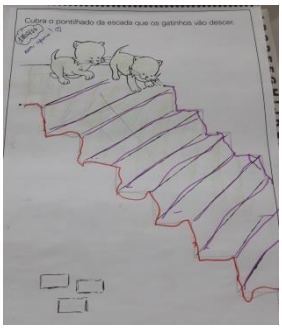
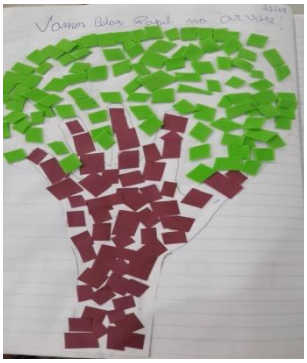
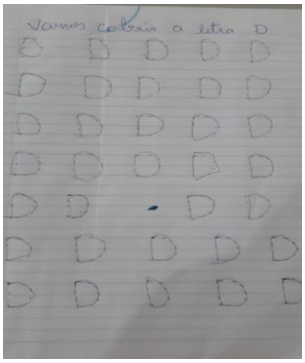
O Expertise ao propor atividades de cunho homogeneizador acaba por enrijecer os planejamentos das professoras do ciclo I da EMEIF Rotary, não se constituindo uma formação que dê conta da demanda educativa que as turmas com alunos TEA requerem, promovendo no docente um sentimento de abandono em que ele, de forma isolada, precisa buscar uma formação que subsidie seu trabalho, como afirma a professora "P3":

> Em relação às crianças que precisam de um acompanhamento mais específicos, os autistas os alunos que tem alguma necessidades especial eu observo que ainda deixa muito a desejar, e a gente sempre nas formações procura falar disso, colocar nossas inquietações, é eu observo assim que a própria forma como que é feita as avaliação eles não consideram os alunos autistas, os alunos que tem deficiência motora, que é o caso do outro aluno que eu tenho, então eu enquanto professora que tenho que correr atrás, no caso de fazer a formatação adequada, não é o caso do aluno "D", mas um outro caso que a gente não vai discutir aqui, mas é uma questão de eu me sentir mesmo ainda, sozinha, eu não tenho esse apoio por parte da SEMEC, eu vejo que a gente não tem.

Afastando um pouco a discussão da formação continuada dos professores, demarco, que dentro da categoria maior *alfabetização* outro aspecto ganhou demasiado espaço, que foi o desenvolvimento motor do aluno como requisito de alfabetização. Identifiquei nos cadernos, por meio da recorrência das atividades, e em seguida na fala das professoras um empenho em desenvolver a coordenação motora fina. De forma ilustrativa trago algumas atividades que as professoras "P1" e "P2" desenvolveram com seus alunos com TEA.

QUADRO XX –

ATIVIDADES DE COORDENAÇÃO MOTORA FINA

Professora	Atividade
"P1"	
"P2"	 

FONTE: DADOS COLETADOS PELA AUTORA, 2016.

Por mais que entenda que o ato de escrever requer do aluno o desenvolvimento motor, chamo a atenção ao fato de que para as professoras "P1" e "P2" este aspecto corrobora diretamente na aprendizagem. Como sendo um requisito anterior ao de ser alfabetizado, deste modo, para que o aluno progrida para atividades mais complexas de cunho alfabetizador ele precisa desenvolver melhor a coordenação, reduzindo este processo apenas a escrita, não compreendendo que ser alfabetizado vai muito além que escrever as letras do sistema escrito alfabético.

> **"P1"** - Eu trabalhei muito coordenação motora com ele, atividades voltadas para isso, pintura também, conhecimento de alguns espaços para nortear a situação da coordenação motora, depois eu vi que ele já conseguia fazer o trabalho voltado para o caderno, no primeiro momento ele fazia as atividades de coordenação motora, depois ele ia para o caderno com atividades que o próprio grupo de alunos fazia.

Na fala da professora "P1" fica evidente essa forma de hierarquização, como etapas, em que primeiro se aperfeiçoa a coordenação motora, e após desenvolve a leitura e a escrita "*O principal objetivo era aperfeiçoar a coordenação motora e fazer*

com que eles avançassem no campo da aquisição dos conhecimentos da leitura, principalmente da leitura".

Um aluno com comprometimento motor seja ele TEA ou não, pode participar dos processos de alfabetização oralmente, por exemplo. Como Aporta e Lacerda (2018) pontuam em sua pesquisa, se o aluno não está desenvolvendo as competências da escrita ou da leitura em uma superfície plana e horizontal, o professor deve tentar identificar quais as melhores formas desse aluno aprender, seja em um plano mais inclinado, ou no caso de alunos com restrições motoras, de forma oral ou visual.

Quando se limita o acesso aos conteúdos mais elaborados ao aluno com TEA devido seu comprometimento motor, o professor está limitando e se fazendo um obstáculo para que esse aluno transcenda suas dificuldades. Procurar rotas alternativas, no processo de alfabetização de alunos com TEA pode se configurar em uma possível solução para que esse aluno consiga desenvolver cognitivamente no que tange a alfabetização.

Além da coordenação motora, outro aspecto ficou notório em minha pesquisa, que foi à associação direta, estabelecidas pelas professoras, entre atividades e conteúdos. Ao falarem dos conteúdos, ficou evidente esta relação, ora usando as atividades como sinônimo de conteúdos, ora submetendo a seleção de conteúdos às atividades que iriam realizar, reflexo este da lógica posta pelo Expertise. Deste modo, recorri aos cadernos para analisar, a partir das atividades, os tipos de conteúdos que são desenvolvidos com os alunos.

Podemos identificar a confusão entre atividades e conteúdos na fala das professoras "P1" e "P2", mas principalmente, fica evidente o quanto a formação do projeto Expertise influencia, tanto na seleção dos conteúdos como na padronização das atividades. Como vemos nos trechos das entrevistas abaixo em que as professoras foram indagadas sobre seus planejamentos em relação ao conteúdo a ser trabalhado com a turma:

> **"P2"** Mensalmente a gente tem a nossa formação no Expertise que é a formação da prefeitura, então, são cada mês é trabalhado um texto, para trabalhar a questão da leitura e da escrita, ai durante esse mês a gente trabalha esse texto, por exemplo ano passado a gente trabalhou vários textos, teve o pirata de palavras, a menina bonita, grande rabanete, ai nesse texto a gente trabalha diversas atividades, e eu tentava é, ta organizando uma atividade para ta trabalhando a dificuldade do aluno "C". Mas fora isso, **isso é o que vinha determinado para trabalhar**.
>
> **"P3"** Eu sempre procuro selecionar esses conteúdos a partir desse conteúdo maior, que **a própria secretaria de educação ela transmite** pra gente

> anteriormente, antes da gente fazer nosso planejamento, a gente sempre faz de acordo com essas formações que a gente tem, porque ao longo do ano a gente tem várias formações e **nessas formações a gente acaba trabalhando esses conteúdos** né, e nela a gente consegue socializar com os outros professores as melhores formas de passar para as crianças de forma que elas tenham o aprendizado garantido **através desses conteúdos**.

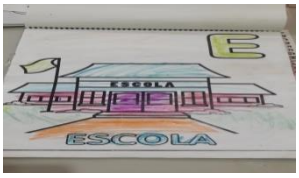
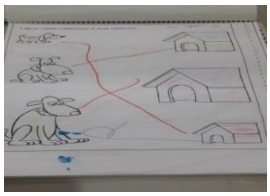
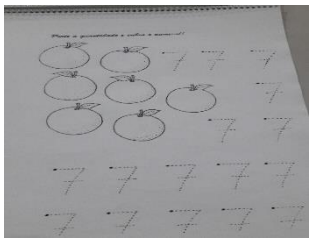
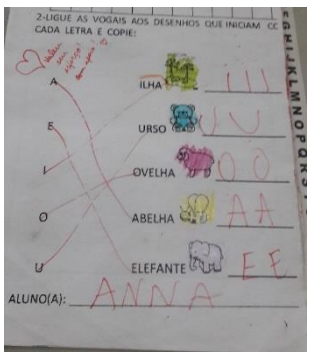
Fica evidente, na fala das professoras a relação direta da atividade e do conteúdo como sinônimos, na fala da professora "P2" ao se referir a conteúdos ela esta por se referir as atividades. Deste modo, se faz notório como a formação do *Expertise*, por apresentar uma proposta única e padronizadora, "enquadra" e "molda" diretamente o currículo desenvolvido por essas professoras. O problema nesse sentido, não está somente em padronizar atividades, mas sim de um modo mais complexo, ligado à proposta de educação fragmentada que este projeto pode estar promovendo às práticas das professoras.

Depois de identificar essa fragilidade e confusão no que tange a diferença entre atividades e conteúdos organizei em forma de quadros a relação das atividades com as tipologias de conteúdo apresentadas por Zabala (1998), uma vez que através da discriminação destas tipologias podemos compreender a importância que é atribuída à proposta educacional, bem como ao que o professor trabalha em sala de aula, pois para compreendermos o caráter pedagógico dos conteúdos que compõe o currículo escolar é de suma importância relacionar as atividades realizadas com os alunos, pois a forma com que as atividades de ensino são propostas pode ou não promover a inter-relação com os diferentes tipos de conteúdo.

Os conteúdos compreendem as aprendizagens que o aluno deve alcançar, diretamente relacionados aos objetivos de ensino e a progressão de aprendizagem que o aluno deve alcançar dentro de uma determinada etapa de escolarização, diante disto, elaborei quatro quadros, sendo dois referentes às atividades desenvolvidas pela professora "P1" com seus alunos "A" e "B", e outros dois, uma para a professora "P2", e outro para a professora "P3", pois, olhando de forma mais minuciosa as atividades de ensino, podemos compreender quais os objetivos de cada ano do ciclo I do ensino fundamental está sendo desenvolvido. Os tipos de conteúdos estão organizados em: Factuais (F); Conceituais (C); Procedimentais (P) e Atitudinais (A).

QUADRO XXI –

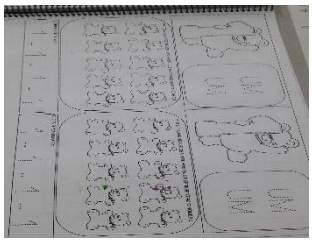
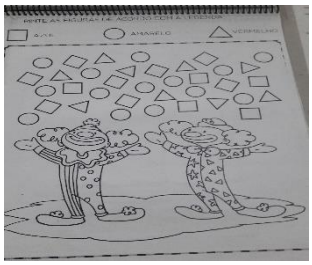
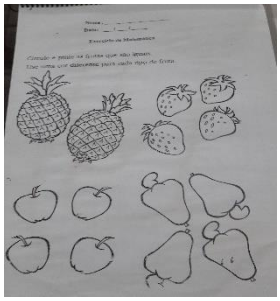
ATIVIDADES E CONTEÚDOS DESENVOLVIDOS PELA PROFESSORA "P1" ALUNA "A"

Atividades	Descrição da atividade/ Objetivos	Tipologia de Conteúdos			
		F	C	P	A
	Atividade de pintura com lápis de cor para desenvolver a coordenação motora fina e promover que o aluno Conheça as letras do alfabeto, nesse exemplo a letra "E" e a composição da palavra "escola".		X	X	
	Atividade de relacionar tamanhos semelhantes para desenvolver a compreensão dos tamanhos e grandezas.		X	X	
	Atividade de identificação dos números e de sua relação com a quantidade, acompanhada de cobrir tracejados para aperfeiçoar a coordenação motora.	X	X	X	
	Atividade de sequencia lógica para desenvolver a compreensão de ordenação temporal.		X	X	
	Atividade proposta para o aluno relacionar a vogal às palavras, juntamente com pistas visuais do desenho que representa a palavra.	X	X	X	

FONTE: DADOS COLETADOS PELA AUTORA, 2016.

As atividades elaboradas pela professora “P1” que foram desenvolvidas com a aluna “A” em sua totalidade têm o caráter de prontidão de alfabetização linguística e matemática, entretanto, é relacionado o conteúdo factual ao conceitual em sua maioria, demandando do aluno que associe letra a palavra, palavra a imagem, bem como compreenda a relação entre o número como código, e a quantidade como símbolo deste código, ficando evidente que a professora objetiva que seus alunos apropriem-se do sistema escrito alfabético e dos códigos numerais, bem como desenvolvam, também, a compreensão de sequência lógica dos fatos.

QUADRO XXII – **ATIVIDADES E CONTEÚDOS DESENVOLVIDOS PELA PROFESSORA "P1" ALUNO "B"**

Atividades	Descrição da atividade/ Objetivos	Tipologia de Conteúdos			
		F	C	P	A
	Atividade de ligar a sequência de números para formar um desenho. Relação do desenho com a palavra que o representa e pintura a lápis de cor para desenvolver a coordenação motora.		X	X	
	Atividade de identificação dos números e de sua relação com a quantidade, acompanhada de cobrir tracejados para aperfeiçoar a coordenação motora.		X	X	
	Atividade de sequência lógica e pintura para que o aluno conheça as cores, formas geométricas.		X	X	
	Atividade de identificação de letras e numerais.	X		X	
	Atividade de relação entre pares trabalhando a conceituação da diferença entre tipos de frutas e de cores.		X	X	

FONTE: DADOS COLETADOS PELA AUTORA, 2016.

Em relação às atividades desenvolvidas com o aluno “B” a professora “P1”, realizou um trabalho um pouco mais elaborado que o da aluna “A”, em consonância ao que ela apresenta em sua entrevista, em que pontua que a aluna “A” tem um comprometimento maior que o aluno “B”, e uma coordenação motora menos “*sofisticada*”, o que podemos confirmar nas atividades, em que as desenvolvidas com o aluno “B” demandam de forma mais contundente uma sistematização do conhecimento mais elaborado.

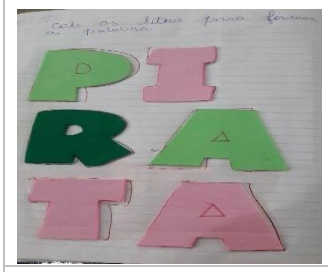
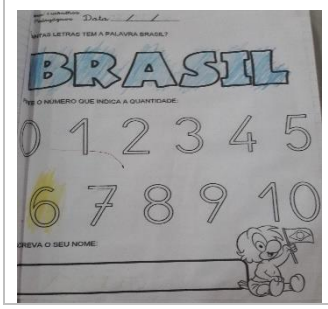
No entanto, Mesmo que as atividades da aluna “A” e do aluno “B” sejam diferentes entre si, podemos ver a mesma racionalidade de identificação em ambos os quadros, atividades de prontidão e de identificação.

Os conteúdos desenvolvidos pela professora “P1” estão diretamente associados ao reconhecimento das letras e numerais, a compreensão da escrita das palavras, a identificação dos números, entre outros, contudo, é visível uma progressão dos conteúdos, as atividades da professora “P1” trabalham a “parte”, a letra, a identificação das letras e numerais, enquanto que a do segundo trabalha a palavra e a professora do terceiro o texto.

No quadro abaixo observaremos algumas atividades desenvolvidas pela professora “P2” com o aluno “C”, a descrição dessas atividades e a identificação das tipologias de conteúdos desenvolvidos com esse aluno em seu caderno.

QUADRO XXIII –

ATIVIDADES E CONTEÚDOS DESENVOLVIDOS PELA PROFESSORA "P2" ALUNO "C"

Atividades	Descrição da atividade/ Objetivos	Tipologia de Conteúdos			
		F	C	P	A
	Atividade de relação entre letra e imagem para que o aluno compreenda a relação da imagem com a escrita da palavra que a simboliza.		X	X	
	Atividade para relacionar imagem com a palavras para que o aluno identifique a palavra e a imagem que ela representa.			X	
	Atividade de pareamento de palavras para que o aluno reconheça o desenho das letras e compreenda a composição da palavra.			X	
	Atividade de identificação da quantidade de letras da palavra Brasil e a relação numérica, quantidade e palavra.		X	X	

FONTE: DADOS COLETADOS PELA AUTORA, 2016.

As atividades desenvolvidas pela professora "P2", bem como as atividades desenvolvidas pela professora "P1" em suma são de prontidão. Contudo, Podemos observar que as atividades seguem uma lógica, e tem por objetivo que o aluno "C"

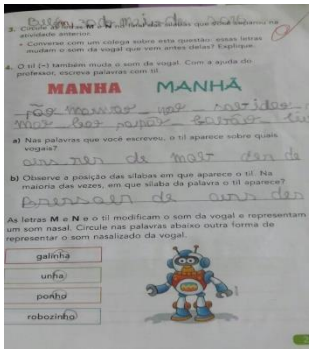
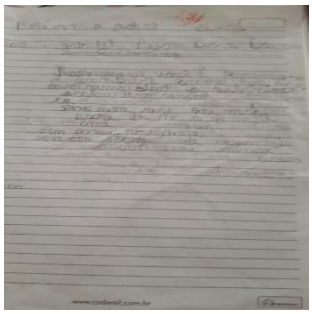
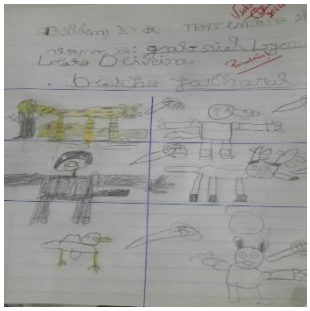
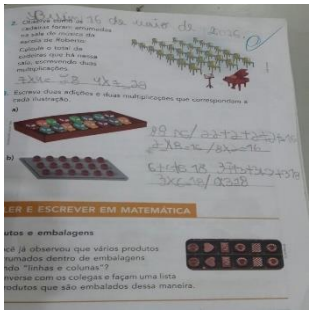
consiga ser alfabetizado em língua portuguesa e matemática. A professora em sua abordagem relaciona conteúdos factuais, conceituais e procedimentais para dar conta de desenvolver processos de alfabetização com seu aluno. Em relação às atividades desenvolvidas no primeiro ano, podemos observar certa progressão, demandando um pouco mais de complexidade em relação às atividades de língua portuguesa, saindo de apenas identificação partindo mais para a composição da palavra inteira. No aspecto das atividades de matemática, pouco se distância das atividades desenvolvidas no primeiro ano, pois como a professora afirmou, citado anteriormente, ela não consegue sair do aspecto concreto de identificação e partir para o abstrato e complexo de contas de adição, por exemplo.

Os conteúdos atitudinais são inexistentes nas atividades desenvolvidas pela professora “P2”, suas atividades estão mais voltadas para que o aluno se aproprie do sistema escrito alfabético, e consolide o aprendizado da leitura e da escrita.

No quadro a seguir veremos algumas atividades desenvolvidas pela professora “P3” com o aluno “D” e a identificação dos tipos de conteúdos desenvolvidos nestas atividades.

QUADRO XXIV –

ATIVIDADES E CONTEÚDOS DESENVOLVIDOS PELA PROFESSORA "P3" ALUNO "D"

Atividades	Descrição da atividade/ Objetivos	Tipologia de Conteúdos			
		F	C	P	A
	Atividade que trabalha o fonema, a compreensão de acento e da mudança no som da palavra.		X	X	
	Atividade de produção de texto.	X	X	X	
	Produção de quadrinhos.		X	X	
	Operações básicas de multiplicação.		X	X	

FONTE: DADOS COLETADOS PELA AUTORA, 2016

As atividades desenvolvidas pela professora “P3” com o aluno “D” tem um cunho mais complexo, que requer do aluno pensamentos mais elaborados, desenvolvendo conteúdos procedimentais, que é levá-lo ao nível de alfabetização linguística e matemática. Bem como desenvolve também conteúdos conceituais, a exemplo, o conceito de texto e de diferentes gêneros textuais.

No caso da professora “P3” a seleção dos conteúdos que compõe o currículo que ela desenvolve está diretamente ligada aos conteúdos dispostos no livro didático, pois com o aluno “D” e com a turma o livro didático se configura como norte de suas atividades em sala.

Podemos ver que através destas atividades, a professora “P3” tem a intenção de consolidar o aprendizado do aluno “D” no que tange sua alfabetização, se distanciando mais das atividades de prontidão, e lançando a seus alunos, por meio da produção escrita, desenvolverem conhecimentos sistematizados de produção intelectual, pois para a professora este é o local e momento adequado para esses alunos terem contato com o conhecimento mais elaborado, como afirma:

> Como eles estão em período de alfabetização, a gente procura sempre trabalhar conteúdos que venham ao encontro dessas necessidades do letramento, tanto no letramento linguístico como no letramento no matemático. Esse momento é um momento muito importante, porque eles estão começando a se apropriar mais desse **conhecimento sistematizado**, eles já tem, a gente sabe que a criança já vem com esses conhecimentos, mas aqui na escola a gente procura sempre ta desenvolvendo isso com eles, de uma forma que eles entendam que esse conhecimento eles já tem, mas é um conhecimento que quando a gente vem pra escola a gente só vai aprofundando, pra que elas possam ter essa ponte entre o que se ensina na escola e a realidade deles, eu sempre busco fazer esse paralelo pra que eles possam entender essa questão.

Podemos ver na fala supracitada que a professora “P3” compreende a função social da escola, bem como do conhecimento escolar, de modo que pondera tanto os conhecimentos não escolares dos alunos, como os conhecimentos escolares, e vê na escola o espaço que deve, por princípio, desenvolver conhecimentos elaborados. Desta forma, dentro do que compreende pertinente para o ano que atua a professora lança mão de conhecimentos “poderosos” para compor o currículo de sua turma.

As três professoras pesquisadas desenvolvem um trabalho pautado no acesso ao conhecimento elaborado, propriamente escolar, dentro daquilo que as mesmas recebem como orientação. Pode-se afirmar ao analisar os cadernos e no cotejamento com as entrevistas, que há um esforço em promover aos alunos com TEA acesso ao mesmo

currículo destinado aos demais alunos da turma, contudo, a partir das atividades das crianças, observa-se que tais conteúdos são marcados por mecanismos de ensino fortemente vinculados a uma orientação mecanicista.

No que tange ao acesso do conhecimento estão promovendo aos alunos contato com o conhecimento sistematizado, dentro do que elas acreditam que se configura este conhecimento. Temos que levar em consideração que a concepção de alfabetização foi historicamente construída, bem como culturalmente foi estabelecido como se alfabetizar, ou seja, há fatores cristalizados nas práticas destas professoras que reverberam no desenvolvimento técnico do currículo, dentre esses fatores está à influência cultural.

Os cadernos não evidenciam propriamente os conteúdos, contudo, fica evidente que as atividades têm o foco em uma alfabetização funcional. Vale demarcar que esta perspectiva de alfabetização funcional não se limita apenas aos alunos com TEA, mas a todos os alunos dos três anos do ensino fundamental. Estas atividades são marcadas predominantemente pela mecanização associadas a uma concepção de alfabetização restrita sob domínio de procedimentos técnicos.

No que tange a alfabetização dos alunos com TEA, de forma especifica, há de fato a preocupação das professoras em aproximar o trabalho pedagógico à lógica de alfabetização assumida pela rede municipal, contudo, esta lógica de alfabetização não é problematizada e, portanto, se limita às estratégias já assimiladas.

Pautada no objetivo maior de alfabetizar seus alunos a professora “P3” organiza seu currículo com uma variedade de atividades de forma que este tenha acesso ao conhecimento sistematizado, e consiga elaborar de forma mais consubstancial aprendizados no que tange a alfabetização linguística e matemática.

O teor das atividades desenvolvidas com os alunos com TEA no primeiro e segundo ano nos mostram uma perspectiva tradicional do conhecimento, atividades de prontidão, promovendo uma educação pautada em conhecimentos estáticos e lineares (LIBÂNEO, 1994), os conteúdos em uma visão geral são de aspectos factuais e conceituais, como também procedimentais, pois o objetivo principal das duas professoras era desenvolver a alfabetização linguística e matemática, afastando-se mais dos conteúdos de caráter social e moral (SACRISTÁN, 1998), por exemplo. Os conteúdos que desenvolvem um aspecto para além de conteúdos livrescos, são sobre o controle do comportamento, conteúdos próximos ao que Zabala (1998) conceitua por conteúdo atitudinal, entretanto está mais associado à disciplina dos corpos que

propriamente a desenvolver valores e conhecimentos propriamente do conteúdo atitudinal[31].

A diversificação de atividades pode ser uma boa saída para evitar as veredas de uma educação tradicional que desenvolve os conteúdos dissociados de sua função social (SACRISTÁN, 1998), enriquecendo os processos de aprendizagem, abrindo espaço para os diferentes tipos de conteúdos, ao mesmo tempo em que, desenvolve abordagens alternativas que deem conta da demanda educativa da turma, como se evidencia mais fortemente na prática da professora "P3" no terceiro ano.

É evidente, conforme os quadros acima, que dos conteúdos desenvolvidos no ciclo I são predominantemente procedimentais, pois são conteúdos que "a *realização das ações* que tornam os procedimentos é uma condição *sine qua non* para aprendizagem" (ZABALA, 1998, p. 44), como fica evidente nesta análise em que a alfabetização linguística e matemática é considerada imprescindível para o desenvolver das demais aprendizagens.

Tendo em vista que o ciclo I tem o objetivo de alfabetizar os alunos nestes três anos, e que os professores são cobrados para que consigam dar conta de alfabetizar a todos neste período, compreende-se o porquê dos conteúdos procedimentais tomarem conta de todas as atividades desenvolvida com os alunos com TEA, pois a cobrança de apresentar um resultado positivo repercute diretamente em uma educação de resultados, que o produto vale mais que o processo.

Evidencia-se que as professoras "P2" e "P3" desenvolvem de forma mais consubstancial conteúdos conceituais, que requer do aluno uma elaboração um pouco mais complexa do conhecimento, de forma mais expressiva desenvolvem o conteúdo de caráter conceitual, demandando uma elaboração e construção do conceito, o que implica diretamente na compreensão do conceito, de forma que o aluno tenha condições de compreender os conteúdos e possa utilizar este conceito para interpretações e reformulações.

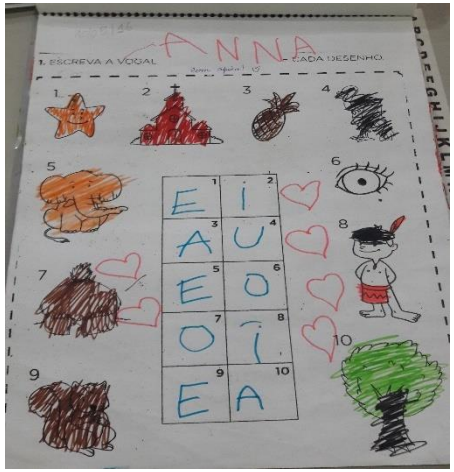
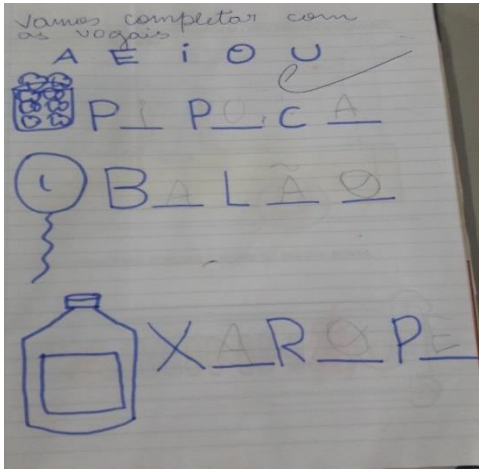
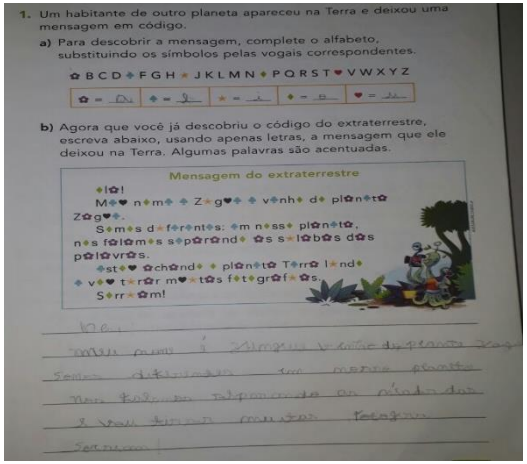
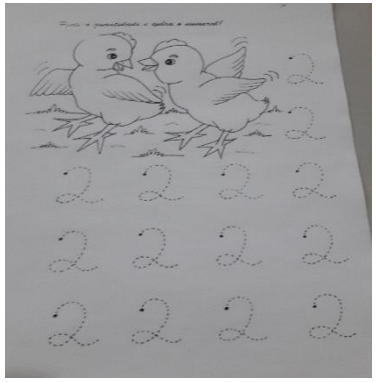
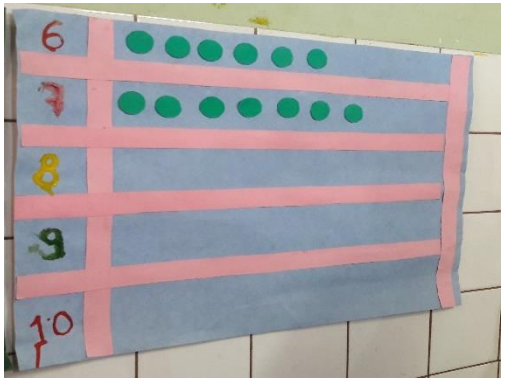
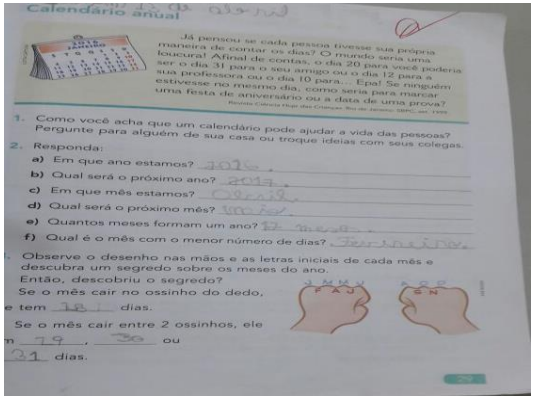
As atividades de produção textual, desenvolvida pela professora "P3" com os diferentes gêneros textuais solicitam do aluno conhecimentos factuais, procedimentais e conceituais, se constituindo, deste modo, como uma atividade rica que dialoga com os diferentes tipos de conteúdos e o uso social da escrita.

[31] Tecerei uma discussão sobre este aspecto no subtopico 6.4.

Fica evidente, conforme os quadros supracitados, que por mais que as atividades em sua maioria sigam um raciocínio lógico relativamente fragmentado e mecânico, existe uma lógica na organização do currículo do ciclo I da EMEIF Rotary, e cada ano tem objetivos traçados, de forma que a cada ano o aluno seja deparado com progressões de conhecimentos. Desta forma, por mais que discorde da concepção tradicional na qual estão imersas as atividades, é inegável que o caráter pedagógico dos conteúdos desenvolvidos é de escolarização e tem por objetivo maior alfabetizar em Matemática e Língua Portuguesa todos os alunos, dentre eles, também, os alunos com TEA.

No quadro abaixo, podemos ver de forma objetiva, por meio das atividades nele ilustradas a progressão do conteúdo que é desenvolvido no primeiro ano, no segundo ano e no terceiro ano, e como ao longo dos anos do ciclo existe uma gradação dos conteúdos.

QUADRO XXV – **LÓGICA DE PROGRESSÃO DOS CONHECIMENTOS**

Ano		1° Ano	2° Ano	3°
Atividade	Português			
	Matemática			

FONTE: DADOS COLETADOS PELA AUTORA, 2017.

Não podemos negar que as professoras, dentro do que lhes é orientado, em nível de formação pelo Expertise, e pelo que está disposto no PPP da escola, desenvolvem seu trabalho com objetivos bem delimitados. As professoras tentando incluir os alunos com TEA nos processos de elaboração do conhecimento sistematizado, e neste aspecto, os alunos com TEA tem acesso a esse conhecimento próprio das escolas.

> **"P2"** Há muito texto, produção de texto, ditado de palavras, bingos, muita produção de texto, também no livro didático, usava o livro.
> **"P3"** A turma, eles gostam muito de produções, produções escritas, ditados, agora a forma como a gente faz isso, por exemplo, no ponto linguístico, a gente trabalha muito com produção de textos ditados, leituras, e assim, jogos que envolvam isso, porque crianças gostam muito dessa parte lúdica, mas eles também gostam muito dessas atividades sistematizadas".

As professoras, cada uma com seu objetivo competente ao ano que atuam incluem o aluno com TEA e disponibilizam conteúdos formativos de escolarização, o que se configura como um avanço, visto que por muito tempo a inclusão do aluno com TEA estava associada apenas a socialização como um grande ganho em sua inclusão, quando na verdade eles têm o direito de ter acesso aos mesmos conhecimentos que todos os demais alunos, deste modo, os alunos do Ciclo I da EMEIF Rotary estão sendo incluídos para além de uma inclusão pautada na socialização, estão incluídos nos processos de ensino aprendizagem pertinentes a essa etapa da escolarização.

6.3. Ausência de conteúdos para além da alfabetização

O currículo se constitui como um dispositivo de grande efeito no processo de construção das identidades dos alunos, implicando diretamente na criação, recriação das identidades destes sujeitos. Deste modo, um currículo pautado em uma racionalidade mecanicista, linear e minimalista irará influenciar diretamente na formação destes alunos.

A escolarização dos alunos pautada no conhecimento poderoso implica em uma formação integral do individuo, não apenas a sua alfabetização linguística. Segundo Libâneo (2012) a escola tomou para si diversos problemas sociais, dos quais, agora, lhe cabe como função e alerta para que este alargamento das funções da escola (LOCKMANN; TRAVERSSINI, 2017) não corrobore para o esquecimento da principal função da escola que é dar aos alunos acesso aos conhecimentos sistematizados. Neste sentido, Young (2013) reafirma a necessidade da escola recuperar o lugar de relevância

que os conhecimentos escolares têm dentro do currículo, e do poder que os conteúdos mais elaborados têm sobre a vida social dos indivíduos.

Neste sentido, caminho para a reflexão do espaço que o social e o conhecimento escolar têm no currículo. Será que os conhecimentos escolares de maior complexidade têm um cunho social intrínseco? Ou será que ao trabalhá-los estamos por negligenciar as demandas sociais de nossos alunos? Será que ensinar a criança a ler e escrever lhe basta para uma ação ativa e consciente na sociedade?

O sentido de "Poderoso" que Young (2013) dá aos conhecimentos é justamente o de corroborar em uma formação que colocará o indivíduo a consciência de sua condição, é o conhecimento que na maioria das vezes não é desenvolvido nas escolas públicas e se limitam aos alunos que tem uma condição socioeconômica abastada (LIBANEO, 2013). Mas que é garantido a todos, independentemente disto, pela legislação de nosso país (BRASIL, 2010a, 2015) em que garante ao aluno da rede pública ter acesso ao conhecimento sistematizado com uma formação integral e não fragmentado e limitada.

> Cada um de nós possui diferentes possibilidades de tessitura de conhecimentos e, nesse sentido, temos garantido, como condição humana, o direito de aprender. Como temos defendido em outras ocasiões, entendendo os sujeitos praticantes das escolas como enredados por diferentes contextos de vida por diferentes redes de sentidos culturais, por diferentes processos de subjetivação, não há como negar que suas possibilidades de conhecimento estão diretamente relacionadas às relações entre esses contextos, cabendo à escola ampliar, cada vez mais e do ponto de vista ético-estético-político, essas possibilidades (BRASIL, 2015, p. 65).

A alfabetização distante da perspectiva do letramento, seja ela linguística ou matemática, já reduz a amplitude que os conhecimentos destas áreas poderiam repercutir na formação do aluno, quando limitadas como únicas áreas a serem trabalhadas, restringe, assim, ainda muito mais a formação dos alunos, limitando-os o acesso aos diferentes conhecimentos das outras áreas que lhes desenvolveriam aspectos críticos, criativos e reflexivos sobre suas condições enquanto individuo em uma sociedade capitalista, na qual o aluno de escola pública está inserido, e automaticamente já está em "desvantagem" devido sua origem socioeconômica ser cada vez mais sufocada pelas engendras deste sistema mercantil capitalista.

A escola foi historicamente constituída como um espaço de exclusão (BEYER, 2005) em que segregava dos processos educativos a todos que não cabiam dentro do padrão normatizador em que ela foi concebida. Os dados por mim coletados reafirmam

a escola como um espaço de exclusão, exclusão aos conhecimentos das áreas do saber como das ciências humanas e da natureza.

Não podemos negar que de fato a escola vem dando passos propositivos no que tange ao processo de inclusão de alunos com deficiência, entretanto, continua estagnada no que tange ao acesso aos conhecimentos mais elaborados, principalmente em relação à diversidade de áreas do saber, limitando seus alunos apenas a apropriação dos conhecimentos básicos, como se a eles fosse "suficiente" aprender ler e escrever, colocando em segundo plano os conhecimentos próprios das ciências da natureza, da história e da geografia, por exemplo.

Nesta sociedade capitalista ao aluno com deficiência lhe é atribuído triplo "prejuízo" uma vez que por serem pessoas com deficiência já tem toda uma estrutura de exclusão por conta de sua condição, atrelado ao fator de serem estudantes pobres de escola pública, e mais ainda ao fator de estarem em uma escola que deveria se constituir um espaço libertador de suas condições, entretanto, se configura em um espaço de reforço das limitações. A essas limitações me refiro a limitações de conhecimento, e não a limitações possivelmente causadas por alguma deficiência.

Conforme disposto nos cadernos do PNAIC (2015) a alfabetização não é pré-requisito para a introdução e aprofundamento dos conhecimentos das áreas que não estão diretamente ligadas à língua portuguesa ou a matemática, ao contrário, é possível, por meio de um trabalho interdisciplinar desenvolver uma educação integral que transite pelas diferentes áreas do conhecimento, ou seja, o ensino de geografia compreende a alfabetização geográfica, ao alfabetizar o aluno neste aspecto pode-se ao mesmo tempo trabalhar aspectos da língua portuguesa, como também da matemática, nesse sentido o caderno do PNAIC (2015) nos dá uma pista do processo histórico que corroborou nessa dificuldade de dialogo entre alfabetização linguística com as demais áreas do saber:

> Parece compreensível que depois de tantos anos acreditando na legitimidade das atividades envolvendo datas comemorativas para substituir os conhecimentos sociais, políticos, históricos, geográficos e culturais, ou de entender que esses conhecimentos somente deveriam ser ensinados às crianças após a apropriação da leitura, o professor e a professora se sintam hesitantes para selecionar os saberes da área a serem ensinados nessa etapa da escolarização (BRASIL, 2015, p. 9).

A ausência de conteúdos outros além da alfabetização é uma prerrogativa assumida pelo município de Belém orquestrada pelo projeto Expertise impactando de forma direta no estabelecimento do currículo desenvolvido pelas professoras

pesquisadas, de tal modo que, não pode-se culpabilizar as professoras mas deve-se olhar de forma sensível para como este projeto está repercutindo no modelamento do currículo escolar.

O ensino dos três primeiros anos do ensino fundamental compreende um ciclo. A própria lógica de um currículo organizado em ciclos tem sua origem na proposta de uma educação que rompa as barreiras de uma escolarização fragmentada e dissociada das aprendizagens significativas, entretanto, a implementação efetiva dos ciclos de ensino, tal qual foi pensada, composta por uma formação completa dos alunos cidadãos não depende apenas da professora da sala regular, mas sim de vários outros setores.

> A concepção de ciclo relaciona-se estreitamente à luta contra a exclusão escolar. Sua efetivação, porém, só pode ocorrer, a nosso ver, se articulada às mobilizações em defesa dos direitos educacionais e sociais das classes populares, à luta pela valorização do magistério e melhores condições salariais e de trabalho, à organização estudantil nas escolas, à construção de coletivos pedagógicos comprometidos e integrados às comunidades, à **construção de currículos contextualizados** e com **definições claras de objetivos e perfis dos estudantes por ano/ciclo**, dentre outras questões (BRASIL, 2015, p. 23) (grifo meu).

O ensino nos primeiros anos do ensino fundamental tem por tarefa básica "ampliar o universo de referências culturais das crianças, bem como contribuir para ampliar e aprofundar práticas de letramento" (BRASIL, 2012). Deste modo, o ensino no ciclo I deve desenvolver um currículo que abarque a compreensão e a produção de textos, tanto orais quanto escritos relacionados a diferentes temáticas, bem como estar interligado aos diferentes componentes curriculares e saberes das crianças e da sociedade na qual está inserida.

> Trata-se, portanto, de viabilizar conhecimentos que possam, de alguma forma subsidiar o desenvolvimento da postura responsável e crítica das crianças nas mais diversas situações sociais, o conhecimento e a valorização das narrativas dos sujeitos e suas formas de relações com o espaço. Subjacente a essa compreensão, entendemos que os conhecimentos escolares possuem sentido quando são mobilizados pelas crianças e problematizados pelos professores, fornecendo, assim, maiores oportunidades para que os estudantes reflitam e participem das mais diversas situações sociais que os cercam (BRASIL, 2015, p. 26).

O trabalho de integrar os conhecimentos de forma a favorecer os direitos de aprendizagem dos alunos é tarefa do professor em particular, mas também é tarefa de todos os sistemas e redes de ensino, bem como do coletivo que compõe a comunidade escolar (BRASIL, 2015). Esta proposta de educação se configura em um grande desafio para o currículo do ciclo de alfabetização, uma vez que é necessário que seja

aprofundado os conhecimentos e práticas culturais, repercutindo em uma dupla exigência “de um lado, a necessidade de integrar vários saberes para compreensão da realidade e ampliação da inserção nos mais diversos espaços da sociedade; de outro, a importância de aprofundar o conhecimento nas áreas especificas, sem recorrer a modelos estanques e uniformes” (BRASIL, 2015, p. 28). Sendo, deste modo, o equilíbrio entre os pares, por um lado dando a devida evidencia aos conhecimentos específicos sem que ao mesmo tempo se negligencie as diferentes áreas do saber.

6.4. Modelando comportamento – conteúdos procedimentais ou atitudinais?

Não há como os professores ignorarem que o espaço escolar não têm dado conta de abarcar toda a energia e interesse dos alunos, se fazendo demasiadamente estreito para os corpos infantis tão explosivos e cheios de energia (ARROYO, 2011), sejam por esses espaços estarem precarizados, ou simplesmente pelas disciplinas escolares não os entender, ou tão pouco consegui-los controlar.

No caso do aluno com TEA o comportamento atípico ganha destaque, sua comunicação oral é na maioria das vezes comprometida, colocando seu corpo em evidencia, e a partir dele expressar inúmeras leituras. No geral o aluno com TEA tem uma tolerância reduzida a ficar em ambientes fechados, sentados por um longo período, concentrado em apenas uma coisa, é característico do próprio transtorno, é como se o aluno estivesse desatento a tudo e ao mesmo tempo apreendendo todas as informações de uma só vez, o que na compreensão da maioria das pessoas seria humanamente impossível.

Nós constituímos uma sociedade disciplinar, conforme Fabris e Traverssine (2013), a escola vem sofrendo algumas mudanças, uma delas é que a escola está sofrendo um deslocamento desta concepção de educação pautada na disciplina para uma educação com o foco no controle, desta forma, reconfigurando o que entendemos por conhecimento escolar.

> O corpo torna-se flexível, adapta-se às realidades, e Currículo e Inclusão na escola de ensino fundamental o saber é um conjunto contingente, avaliado constantemente e de forma episódica. Ele está na lógica da imanência. Se, na racionalidade disciplinar, vivia-se sob os efeitos de um Estado Nacional, nesse deslocamento, a lógica do Estado Empresa é que toma centralidade (FABRIS; TRAVERSSINE, 2013, p. 37-38).

O deslocamento disciplinar para o do controle implica em uma tênue fronteira entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pautado em uma lógica do controle, em que o comportamento do aluno toma o lugar de produto "da produção de sujeitos dóceis para a constituição de sujeitos flexíveis" (FABRIS; TRAVERSSINE, 2013, p. 38).

Segundo Fabris e Traversine (2013) ao analisarmos os conhecimentos que as escolas colocam em ação nos deparamos com práticas que indicam um modo de condução dos sujeitos, sejam eles alunos ou professores, e esse movimento de controle acaba, muitas vezes por tomar mais ênfase que as próprias áreas especificas do conhecimento. Neste sentido, evidencia-se em minha pesquisa, também, em como o aspecto do conhecimento na lógica do controle ganha destaque, uma vez que, se torna um requisito para o desenvolvimento cognitivo do aluno, ou seja, corpos dóceis, flexíveis e controláveis estão mais aptos a aprenderem do que os que de alguma forma são "indisciplinados". O controle sobre o comportamento do aluno, nesta lógica, acaba por tirar o protagonismo dos conhecimentos escolares e deixá-lo em segundo plano nas ações educativas.

O comportamento distante, aparentemente com o pensamento em outro lugar, desperta no professor o sentimento que aquele aluno não está devidamente concentrado, bem como, os comportamentos agressivos, ou inquietos podem se configurar em situações inconvenientes para o professor. Corroborando em um empenho especial do professor em "controlar", "padronizar", "silenciar" o corpo daquele aluno com TEA.

Durante as entrevistas com as professoras evidenciou-se a inquietação que elas têm sobre esses comportamentos diferentes do que consideram adequados para a sala de aula, e elas relacionam diretamente o comportamento ao aprendizado efetivo, desta forma tentam "alfabetizar" os corpos no intuito de promover aos alunos com TEA um efetivo aprendizado.

Em relação ao comportamento da aluna "A" a professora "P1" afirma:

> Ela tem a questão do comportamento que é ainda um pouco birrento, ela não interage com a turma, por causa do nível do transtorno que ela tem [...] a aluna "A" precisava de uma atenção muito mais especial, com relação ao próprio comportamento dela, porque ela não conseguia se concentrar... eram poucos, eram mínimos os momentos que ela conseguia sentar e fazer alguma coisa [...] foi um momento meio que de estresse que eu passei, porque era uma criança que dificilmente ficava na sala, eu tinha que trancar a porta, mesmo com todo material que eu tenho, com a estagiaria que ela tinha, tinha momentos que ela tinha que ficar fora, tinha que ir pra quadra, porque ela queria gritar, espairecer, ser ela mesmo, e eu não poderia enquadrar ela, tinha que respeitar isso.

Vemos na fala da professora “P1” como o comportamento diferente do que se considera padrão causava um desgaste nela, como a diferença de tempo e tolerância da aluna em permanecer na sala, em realizar as atividades e se configurou para a professora em um obstáculo ao aprendizado da aluna “A”. Por outro lado, vemos também como o aluno com TEA se expressa pelo corpo. Para a aluna “A” um aprendizado pautado em atividades impressas, em que ela tinha como requisito estar sentada para aprender se fazia desinteressante e difícil, e através do corpo ela falava, entretanto, a relação entre o “bom comportamento” de ficar sentado e concentrado para aprender ganhou maior destaque.

Em contrapartida ao comportamento da aluna “A” vemos a fala da professora “P1” em relação ao aluno “B”:

> [...]quando ele chegou pra mim eu já soube da história dele, que ele não ficava na sala de aula, ele chorava pra sair, eu lembro muito, ele era da tarde e eu trabalho a tarde também, ai quando eu vejo que o aluno “B” já entrava sem chorar, já sentava no lugarzinho dele, já tentava fazer alguma coisa, isso pra mim já é um grande sucesso.

O aluno “B”, conforme falado pela professora “P1”, teve um comportamento mais adequado ao que era pertinente para a professora. Gostaria de enfatizar, de como o aspecto do comportamento está diretamente ligado aos objetivos da professora, visto que, o aluno “B” entrar na sala, sentar e ficar “comportado” para a professora se configura como um grande sucesso, deste modo, mais apto a desenvolver as aprendizagens em sala.

A professora “P2” também compactua da mesma racionalidade da professora “P1” em que relaciona o controle do corpo ao bom comportamento e por conseguinte a efetiva aprendizagem “*muitas vezes quando a estagiaria não tava presente eu conseguia passar a atividade para a turma e sentar um pouquinho com ele, e ele obedecia e fazia sozinho não necessitava mais ficar segurando a mão dele ele fazia sozinho*”.

A professora “P3” por sua vez, já não relata com tanto ênfase os problemas de comportamento atípico, entretanto, traz presente em sua fala a relação da concentração do aluno com TEA ao seu aprendizado, em que a priori o aluno passava de conteúdos antes mesmo dela finalizá-los “*Antes ele era muito disperso, as vezes eu tava*

trabalhando um assunto e de repente ele já passava para outro, hoje a gente já vê que ele tem mais uma concentração garantida em relação a como receber".

Visivelmente o comportamento dos alunos com TEA gera alguns incômodos as professoras pesquisadas, o que gera nelas a preocupação e o empenho em controlar e dominar o corpo destes alunos, bem como normalizar seus comportamentos atípicos.

A fala da professora "P1" em relação à aluna "A" faz-nos remeter ao visível incomodo em estar como os demais no mesmo tempo-espaço escolar. Arroyo (2012) chama-nos a atenção para que significados estamos dando para as vivências desses alunos, sejam eles com TEA ou não, e fala de como a escola por meio do currículo, controla os alunos "Corpos controlados, silenciados, mas que falam até quando silenciados" (ARROYO, 2012, p. 24) e nos alerta para uma possível falta de uma pedagogia dos corpos, por parte dos professores, que seja mais sensível a condição humana corpórea, com tratos mais pedagógicos sobre o controle do comportamento.

> Trata-se urgente auscultar suas falas, venham em forma de indisciplinas, de desatenção ou de condutas desviantes. Com essas falas corpóreas estão obrigando-nos a mirá-los com novos olhares. Obrigam-nos a repensar nossos tratos antipedagógicos e avançar na construção de uma pedagogia dos corpos. Que pedagogias para que os corpos se entendam? Estariam, também, indagando os estudos e a história da infância? (ARROYO, 2012, p. 24).

A ressignificação dos corpos, bem como romper com o ideário que a sala de aula é um espaço de silêncio de dominação dos corpos é demasiadamente difícil para os professores que ensinam apenas "a linguagem escrita, do letramento, do livro didático, da cópia, do "para casa", das cruzes nas múltiplas escolhas das avaliações e seleções" (ARROYO, 2012, p. 48). Não é fácil essa nova dimensão de entender os corpos dos alunos em sala para os professores que foram formados por uma lógica em que o aprendiz aprendia estando em silêncio. Para Arroyo (2012) é mais fácil para nós enquanto professores entendermos as indagações de um texto que compreendermos as indagações, vulnerabilidades e até agressividade dos corpos.

> Um dado promissor: muitos docentes-educadores já desistiram da prova do silêncio em salas de aula de onde corpos quebrados resistem a ser silenciados. Hoje em muitas salas de aula o silêncio está roto e até quando se tenta impô-lo os corpos falam, com suas marcas, toda a classe de linguagens e de expressões (ARROYO, 2012, p. 48).

Silenciar o corpo, desenvolver um comportamento padronizado, em que os alunos devam permanecer sentados, calados para assim aprenderem a ler e escrever é

mais fácil, pois o professor tem o pleno domínio tanto da situação quanto do corpo, mas pensar em uma prática que esteja pautada para além do controle, bem como serem sensíveis que este corpo fala e expressa suas necessidades, deste modo, o professor enquanto mediador entre os conhecimentos escolares e as relações deve aprender a ler os corpos.

No caso dos alunos com TEA que tem em sua maioria a comunicação oral é comprometida, entender como o seu corpo se comunica é demasiadamente importante. Recaímos novamente no que tange a concepção educativa, uma educação pautada em uma teoria tradicional, irá reforçar comportamentos de controle normatizadores, em que o silêncio e a concentração no professor expositor de conteúdos é o sinônimo de um aprendizado efetivo, ao "bom comportamento", quando as possibilidades podem ser inúmeras.

O controle das professoras sob o comportamento dos alunos se configura em um conteúdo desenvolvido em sala. O controle dos corpos por parte das professoras objetiva ensinar aos alunos como proceder e agir perante as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa sala, e como este comportamento está diretamente relacionado ao aprender a ler e escrever. Deste modo, não podemos classificar tais ações como conteúdos atitudinais, pois estão dissociadas do caráter compreensivo da atitude de ficar "sentado", por exemplo, está diretamente ligado ao controle do corpo, e não ao aprendizado de regras e valores, segundo Zabala (1998, p. 48) um conteúdo é considerado atitudinal quando:

> Em termos gerais, a aprendizagem dos conteúdos atitudinais supõe um conhecimento e uma reflexão sobre os possíveis modelos, uma análise e uma avaliação das normas, uma apropriação e elaboração do conteúdo, que implica a análise dos fatores positivos e negativos, uma tomada de posição, um envolvimento afetivo e uma revisão e avaliação da própria atuação.

Portanto, estabelecer que o aluno deva desenvolver uma maior concentração não se configura em um conteúdo atitudinal, mas sim procedimental, pois objetiva desenvolver uma ação no aluno, fazer com que o aluno aprenda as regras e como deve estar na sala, uma vez que visa estabelecer que o aluno deve ficar sentado e em silêncio para aprender. Podemos observar que o controle dos corpos dos alunos, sejam com TEA ou não, estão, também, para além de apenas escolhas individuais das professoras, mas também está expresso diretamente no PPP (2016, p. 47) da escola como vemos no trecho em que o documento apresenta as competências do professor e as competências dos alunos.

> **Competência do professor**
> i)Procurar manter os alunos dentro da sala de aula, de forma a colaborar com a disciplina da escola e promover uma real aprendizagem;
> **Competência dos alunos**
> d) Assistir às aulas de forma disciplinar e respeitosa a fim de ampliar seus horizontes culturais e intelectuais.
> e) Ser assíduo e pontual às atividades escolares, permanecendo na Unidade Escolar durante o horário estabelecido.
> f) Estabelecer uma relação de respeito com seus colegas, professores, funcionários da Unidade Escolar e demais representantes da comunidade.

O caráter controlador da educação proposta no PPP fica evidente, e o papel do professor e do aluno é delimitado pelo documento. Ou seja, o controle do corpo como um conteúdo escolar é visível tanto na fala das professoras como do documento norteador do currículo desenvolvidos pelas professoras pesquisadas, deslocando o controle para um local de maior destaque em detrimento ao desenvolvimento dos conteúdos escolares, de forma que, para se ter acesso aos conhecimentos de maior complexidade o aluno primeiramente tem que ter um comportamento "padrão".

Analisamos nessa seção os dados empíricos coletados, com o foco no conteúdo desenvolvido com os alunos com TEA no ciclo I da EMIF Rotary, em que evidenciou-se que há neste ciclo uma espécie de gradação de conteúdos, um tipo de progressão da parte para o inteiro, em que no primeiro ano a professora trabalha a letra, no segundo a palavra e no terceiro o texto.

Pudemos identificar, também, que há certa fragilidade por parte das professoras em identificar a diferença de função entre atividades e conteúdos escolares. Deste modo, por meio dos cadernos dos alunos ficou evidente os tipos de conteúdos que são desenvolvidos com os alunos de forma geral, pois outro resultado desta pesquisa é que não há diferenciação dos conteúdos, muito menos não há currículos paralelos nas turmas, o que diferencia é quanto ao comportamento dos alunos com TEA que as professoras tentam normalizar..

Os conteúdos desenvolvidos no ciclo I são todos de cunho procedimental, com o objetivo principal de desenvolver processos de alfabetização linguística e matemática com os alunos não somente os alunos com TEA, mas com toda a turma.

Para além das atividades, é desenvolvido este conteúdo, também, nas ações de modelamento dos comportamentos dos alunos, em que são ensinados a ficar sentados, em silencio e concentrados para potencializar suas aprendizagens.

7 CONCLUSÃO

A inclusão dos alunos com deficiência é uma realidade expressiva no contexto escolar. As políticas públicas brasileiras já apresentam um movimento de reconfiguração do paradigma educacional. As escolas no contexto contemporâneo têm a inclusão como pressuposto educativo, o que reverbera em toda uma reorganização deste espaço para atender a diferença.

Espera-se que em uma escola inclusiva os espaços físicos, o tempo, os materiais e o currículo sejam organizados de forma a atender as diferentes necessidades dos alunos, promovendo uma educação que potencialize o aprendizado de todos, os inserindo de fato nos processos de escolarização próprios do ambiente escolar.

O currículo escolar, no contexto de uma educação inclusiva, é um aspecto de demasiada relevância a ser discutido, uma vez que nele estão estabelecidas inúmeras relações, sejam com o conteúdo de ensino, na avaliação, no que tange aos comportamentos, valores, e até a respeito dos relacionamentos interpessoais entre os pares. Desta forma o currículo escolar no processo de inclusão de alunos com TEA se configura em um instrumento que corrobora diretamente sobre a escolarização destes alunos.

Observando a pertinência dos estudos em relação ao currículo sob o processo de escolarização dos alunos com TEA, delimitei ao longo desta pesquisa de mestrado estudar sobre os conteúdos escolares entendendo que estes reverberam diretamente no desenvolvimento da escola enquanto espaço de acesso aos conhecimentos sistematizados. Após meu movimento de pesquisa exploratória, delimitei os sujeitos participantes de minha investigação, bem como os documentos que me serviriam como dados para análise.

A EMEIF Rotary despontou como um *lócus* de relevância para constituir esta pesquisa, e através dos dados que foram mapeando o atendimento de alunos com deficiência na escola, foi-se tomando forma esta pesquisa, em que me detive a investigar os conteúdos selecionados para constituírem o currículo de escolarização dos alunos com TEA no ciclo I do ensino fundamental nas salas regulares desta escola.

Meu objetivo geral foi analisar os conteúdos escolares selecionados para constituírem o currículo de escolarização dos alunos com TEA no ciclo I do ensino fundamental nas salas regulares da EMEIF Rotary, para isso, entrevistei três professoras, que atuavam respectivamente no primeiro, segundo e terceiro ano do ano

letivo de 2016. Lancei mão, como documento de análise, do PPP da escola e dos cadernos dos alunos com TEA que estavam frequentando o ciclo I da EMEI Rotary, como também, á nível de parâmetro de análise utilizei dois cadernos do Expertise.

Os dados por mim coletados reverberaram no desenvolvimento dos meus objetivos específicos, dando-me produto para as análises, de forma que eu pude identificar os conteúdos que constituíram o corpus curricular para os alunos com TEA, bem como compreender a função pedagógica que eles tiveram e de como estes conteúdos desencadearam o processo de escolarização destes alunos no ciclo I.

Para além dos dados coletados, também realizei o movimento de revisão bibliográfica que foi realizado desde o início da pesquisa e permaneceu até a fase de análise dos dados. A revisão bibliográfica se constituiu como fundamentos para minhas análises e estão expressas nas seções teóricas deste trabalho.

Tendo como foco principal os conteúdos que compõem o currículo, fez-se necessário discutir epistemologicamente sobre este viés, bem como demarcar de que perspectiva fundamento minhas impressões, discorrendo sobre os conhecimentos escolares, a função social da escola em dar o acesso aos conhecimentos elaborados a todos, bem como, também, apresentei o que compreendo por conteúdo escolar e suas tipologias.

A escolarização do aluno com TEA, também, constituiu um aspecto de demasiada relevância. Para dar conta da especificidade da inclusão dos alunos com este transtorno, fez-se necessário, levantar o debate sobre a escola regular em sua composição, bem como demarcar as características do TEA e apresentar algumas pesquisas que nos trazem relevantes contribuições no que tange as mediações pedagógicas e de escolarização destes alunos.

O objeto que investiguei teve diferentes nuanças, portanto, para dar conta de investigá-lo, não somente foi necessário estruturar seções teóricas que levantavam o debate sobre currículo, conteúdo, conhecimento e escolarização do aluno com TEA, mas também, foi necessário organizar uma seção de análise das orientações que implicam diretamente na constituição dos currículos escolares, partindo do macro ao micro. Em que, no intuito, de organizar como espelho de análise, apresentei as orientações das DNCEF (2010a) bem como as orientações dos cadernos do PNAIC (2015) a nível macro, a nível micro, apresentei as DCMEF (2012) da rede municipal de Belém, e os cadernos de formação do projeto Expertise.

Por mais que o Expertise seja um projeto de formação de professores que se constituí como uma formação de organização do trabalho pedagógico, ainda assim ele reflete diretamente nas escolhas de composição do currículo escolar, por isso, observar dois de seus cadernos se fez de alta relevância nesta investigação, pois através dele pudemos compreender alguns aspectos no processo de seleção dos conteúdos desenvolvidos com os alunos pelas professoras.

A organização deste trabalho, dividido entre duas seções teóricas, uma de análise documental e outra de análises dos dados empíricos, propriamente, deram subsídio para que ao longo das seções, e de forma mais intensa, na seção de análise dos dados fossem respondidas as questões de investigação que me propus investigar.

A primeira questão de investigação que pretendi responder com foi "Que conteúdos constituem o corpus curricular destinado aos alunos com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental na sala regular da EMEIF Rotary?". Os conteúdos que compões o corpus curricular destes alunos são restritos a duas áreas do saber, que são, a Língua Portuguesa e a Matemática, contudo, esta restrição não se constitui apenas para os alunos TEA, como também para todos os demais alunos. Desta forma, estas duas áreas do saber são os filtros de conteúdos que compuseram o currículo desenvolvido com os alunos no ciclo I da EMEIF Rotary, portanto também com o aluno com TEA.

Ficou evidente que os conteúdos desenvolvidos nas turmas das professoras investigadas eram os mesmo que dos demais alunos, por mais que em algumas atividades, ou no caso da aluna "A" o caderno fosse diferente, a lógica dos conteúdos eram a mesma para todos. E eram:

- Primeiro ano: Coordenação motora fina; Conhecimento das cores, dos numerais e das letras do alfabeto; Leitura; Escrita; Solução de situações problema; Lateralidade; Socialização.
- Segundo ano: Coordenação motora fina; Leitura; escrita; Formação da palavra, através da silabação; Produção de Texto; Numerais.
- Terceiro ano: Leitura; Escrita; Produção de Textos; Gêneros Textuais; As quatro operações básicas da matemática; Socialização.

Observa-se a partir dos dados que ao longo do ciclo os conteúdos vão ganhando graus de complexidade, contudo, há que se questionar a ideia de alfabetização fortemente voltada a um conteúdo procedimental, portanto, predominantemente – apesar de não exclusivamente – marcado por atividades mecânicas e de prontidão.

A segunda questão de investigação que respondi foi “Qual função pedagógica que esses conteúdos apresentam?”. No ciclo I da EMEIF Rotary ficou evidente o caráter de alfabetização dos alunos. O principal objetivo do ciclo na escola era de alfabetizar os alunos em Língua portuguesa e Matemática, aos alunos com TEA este objetivo se manteve. Vale destacar, nesse sentido, que a perspectiva adota pelas professoras vai além da ideia de um currículo funcional, o que, portanto, pode ser considerado como avanço. Por outro lado, observou-se uma espécie de necessidade em criar nos alunos com TEA condições de prontidão do comportamento para o desenvolvimento do processo de escolarização, aspecto esse talvez justificado pela concepção de alfabetização como ato mecânica e pela frágil compreensão da deficiência, o que indica a necessidade de realização de um trabalho colaborativo com a salas de recursos multifuncionais e para além disso, a realização de formação em contexto que assegure condições teórico-metodológicas para o avanço do trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental.

As atividades presentes nos cadernos que compuseram os dados de análise desta pesquisa, nos mostram, que por mais que as atividades fossem mecânicas e de prontidão, existia uma lógica em sua composição, com a finalidade de tornar alfabéticos os alunos do ciclo I.

Se colocarmos como parâmetro de comparação as orientações das DCNEF (2010a) a escola Rotary apresenta um ensino demasiadamente restrito, com conteúdos fragmentados e dissociados de seu uso social. Entretanto se olharmos pelo prisma da escolarização dos alunos com TEA se constituem em um avanço, pois os alunos com TEA estão sendo inseridos nos processos propriamente dito de escolarização. O que nos leva a resposta da minha última questão de investigação que era “Tais conteúdos favorecem efetivamente o desencadeamento de um processo de escolarização?”.

Vale ressaltar, que se tomarmos como referência aquilo que é comum a todos os alunos matriculados no ciclo I podemos afirmar que os conteúdos trabalhados junto aos alunos com TEA extrapolam a ideia de socialização – muito frequente no processo de inclusão de alunos com deficiência – e são considerados pelas professoras como “conhecimento poderoso”. Contudo, é necessário problematizar que no conjunto do que é trabalhado com as turmas do Ciclo I são sonegados dos alunos conhecimentos outros que podem colaborar para a formação integral dessas crianças. Observa-se, assim, que a Rede Municipal de Belém ao adotar uma proposta de formação com foco na alfabetização em língua portuguesa e matemática, adota uma espécie de currículo

mínimo (leitura, escrita e cálculo) que coloca em xeque o acesso ao conhecimento poderoso às camadas mais pobres da sociedade.

Partilho do mesmo sentimento em relação à inclusão do aluno TEA na escola, relatado por uma professora da educação básica no caderno do PNAIC (BRASIL, 2015) "A professora nos mostra que a inclusão passou a fazer sentido quando ela constatou que seu aluno autista estava participando das atividades e se apropriando dos conhecimentos, ou seja, aprendendo juntamente com os demais alunos". A inclusão faz sentido quando está atrelada diretamente a função social da escola, que é a garantia do processo de escolarização e apropriação do conhecimento propriamente escolar, do contrário, se configura em mais uma exclusão dentro do espaço escolar.

Por mais que haja do ponto de vista epistemológico questões fragilizadas no que tange à atuação docente em relação ao aluno com TEA, bem como, um caráter ainda médico e limitado sobre o aprendizado destes alunos, as professoras pesquisadas, dentro de suas realidades, promoveram um ensino objetivando dar a estes alunos acesso aos conhecimentos escolares os incluindo efetivamente nos processos de escolarização pertinentes ao ciclo I definidos no PPP da escola. Nesse caso, o que há de se questionar não é propriamente o processo de inclusão escolar de alunos com TEA, mas a própria proposta educacional da escola, em particular, e da Rede Municipal, como um todo.

Para subsidiar uma educação que atenda às necessidades demandadas pela heterogeneidade das salas de aula é necessária toda uma trama por trás, que implica diretamente em aspectos como a valorização deste profissional, salários dignos, condições adequadas de trabalho, bem como formações continuadas que os formem para sua atuação nas salas de educação básica. Deste modo, o processo efetivo de escolarização dos alunos com TEA que propicie um ensino e acesso a conhecimentos elaborados de forma a promover o aprendizado destes alunos estão diretamente ligadas às organizações para além das competências dos professores da sala regular.

Portanto, conclui-se nesta pesquisa que as professoras, dentro da realidade que o ciclo I da EMEIF Rotary está inserido, desenvolvem conteúdos que corroboram aos seus alunos com acesso aos conhecimentos mais elaborados, próprios do ambiente escolar, levando em conta o papel da escola em escolarizar a todos seus alunos, não excluindo os alunos com TEA dos processos de formação desenvolvidos na sala de aula regular.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Salete Regiane Monteiro. **A INCLUSÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS COM AUTISMO DO CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL: PONTO DE VISTA DO PROFESSOR.** 2014. 182 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marilia, 2014.

ALVES, Marcia Doralina. A**LUNOS COM AUTISMO NA ESCOLA: Um Estudo de Práticas de Escolarização**. 2014. 145 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4840>. Acesso em: 01 ago. 2016.

APORTA, Ana; LACERDA, Cristina. Estudo sobre atividades desenvolvidas para um aluno com autismo no ensino fundamental I. **Bras. Ed. Esp.**, Marilha, v. 24, p.45-58, 2018.

ARANHA, Maria Salete Fábio (Org.) **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

BARROSO, João. Factores organizacionais da exclusão escolar: a inclusão exclusiva. In: RODRIGUES, David (Org). Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade. Porto, Portugal: Editora Porto, 2003, p. 27.

BEYER, H. O. **Inclusão e Avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BOTO, Carlota. *Histórias, Idéias e Trajetórias da Cultura Escolar: Um desafio Metodológico*. In: SOUZA, Rosa Fática de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Org.). **A cultura Escolar em Debate:** Questões conceituais, Metodológicas e desafios para a Pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 59-80.

BRANDE, Carla; ZANFELICE, Camila. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. **Edu. Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p.43-56, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar.** Brasília: MEC/INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acessado em 05 de Novembro de 2015.

_____. PNAIC. **Caderno nove Ciências Humanas no ciclo de alfabetização**, 2015a.

_____. PNAIC. **Caderno oito Ciências da Natureza no ciclo de alfabetização**, 2015b.

_____. PNAIC. **Educação inclusiva e alfabetização matemática**, 2015c.

_____. Ministério da Educação, Câmara da educação básica. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove (9) anos.** In: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, 2010a**.** p.103-129. Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 16/10/18.

_____. Ministério da Educação, Câmara da educação básica. **Resolução nº. 7**, de 14 de dezembro de 2010. In: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Brasília, 2010b. p. 130-143. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 16/10/18.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 16/10/18.

_____. **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. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 01agost. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial**: livro 1. Brasília, DF, 1994.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção À Saúde. **Consulta pública n° 1, de 31 de janeiro de 2013b**. Aprova a Linha de Cuidado para a Atenção Integral à Saúde das Pessoas com Autismo e suas Famílias no SUS. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/sas/2013/cop0001_31_01_2013.html>. Acesso em: 01 agost. 2016.

_____. **Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <file:///D:/Arquivos%20do%20Usuario/Downloads/nt24_sistem_lei12764_2012%20(1).pdf>. Acesso em: 01 agost. 2016.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 out. 1988.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez.

1996. (MEC/SEESP, 2001 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

_____. Presidência da República. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Constitui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Estatuto da Pessoa com Deficiência.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº. 7**, de 7 de julho de 2010. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Brasília, 2010.

CESAR, July Rafaela Vasconcelos. **Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém – PA**. 2013. 89 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013. Disponível em: <http://paginas.uepa.br/mestradoeducacao/index.php?option=com_rokdownloads&view=file&Itemid=25&task=download&id=495.>. Acesso em: 01 ago. 2016.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pequisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. Revista Portuguesa de Educação, vol 16, n.02, p. 221-236, 2003.

COLL, César. **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Ática, 1987.

DALLABRIDA, AdarzilseMazzuco. *Escolarização e deficiência: a escolha da escola.* In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Org.). **Deficiência e Escolarização:** Novas perspectivas em Análise. Araraquara: Junqueira&martins, 2008, p. 251-300.

FABRIS, Eli; TRAVESIRNI, Clarisse. Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle?. In: TRAVERSINI, Clarisse et al (Org.). **Currículo, e inclusão:** na escola de ensino fundamental. Porto Alegre: Edipucrs, 2013. p. 33-53. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0376-0.pdf>. Acesso em: 10 maio, 2018.

FRANCO, Maria Lura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 1ª Edição: Liber Livro Editora, 2008.

FAVACHO, Marcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (Org.). **Currículo:** Conhecimento e Avaliação. Curitiba: Crv, 2013.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. **A Dialética na Pesquisa em Educação: Elementos de contexto**. In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da Pesquisa educacional. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006. Cap. 7. p. 91-116.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: a cultura escolar** (Org.). 2º ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

GONÇALVES, IrlenAntonio; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *História das Culturas e das Práticas Escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos*. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Org). **A cultura Escolar em Debate:** Questões conceituais, Metodológicas e desafios para a Pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 31-58.

GONRING, Vilmara Mendes. O SUJEITO COM SÍNDROME DE ASPERGER NA ESCOLA COMUM: ALGUMAS REFLEXÕES. **Póesis**, Tubarão, v. 7, n. 11, p.114-124, 2013.

GUARDAGNINI, Larissa; DUARTE, Márcia. VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisa Em Educação Especial, 8., 2013, Londrina. **Práticas Pedagógicas de Acessibilidade Curricular Para Alunos com Deficiência Intelectual em Classes do Ensino Fundamental e Médio.** Londrina, 2013. 10 p. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-086.pdf>. Acesso em: 04 agos. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p.13-28, 2012.

LOCKMANN, Kamila; TRAVERSINI, Clarice. Alargamento das funções da escola e redefinição dos conhecimentos escolares: implicações da educacionalização do social. **Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 63, p.817-835, 2017.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Campinas: Papirus, 1994.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986.

LUNA, Sergio Vasconcelos. **Planejamento de Pesquisa: uma introdução**. São Paulo: Educ, 2000.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A organização da escolaridade em ciclos no contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos: reflexões e perspectivas. **Jornal de PolÍticas Educacionais**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p.3-11, jan. 2012.

MARCHESI, Álvaro. *A Prática das Escolas Inclusivas*. In: RODRIGUES, David (org). **Educação e Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva.** Portugal: Porto Editora, 2001.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. *Nas Trilhas da Exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo.* In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Org.). **Deficiência e Escolarização:** Novas perspectivas em Análise. Araraquara: Junqueira&martins, 2008, p. 251-300.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. **OS ELEMENTOS DE INCLUSIVIDADE NA PRÁTICA CURRICULAR DE UMA PROFESSORA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA CULTURA ESCOLAR.** 2013. 173 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 31. ed.Petropoles: Vozes, 2012.

MOREIRA, Antonio. *A importância do conhecimento no currículo e os pontos de vista de Michael Young* . In: Favacho, A; Pacheco, J; Sales, S. (Org.). Currículo: **Conhecimento e Avaliação**. Curitiba: Crv, 2013, p. 49-73

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Thomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Thomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994. p. 7-31.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: Currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação, 2007.

MONTEIRO, Ana. *"CONHECIMENTO PODEROSO": UM CONCEITO EM DISCUSSÃO*. In: Favacho, A; Pacheco, J; Sales, S. (Org.). Currículo: **Conhecimento e Avaliação**. Curitiba: CRV, 2013, p. 57-74.

Morgado, J.C. O estudo de caso na investigação em educação. Santo tirso: De facto editores, 2012.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Trad. Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Portugal: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

ORRÚ, Silvia Ester. **A constituição da linguagem de alunos autistas apoiadas em comunicação suplementar alternativa.** 2008. 210 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.

_____, Silva. A formação de professores e a educação de autistas. **Iberoamericana Educación**, p.1-14, 2010.

PACHECO, José. *Um comentário ao texto conferencial de Michael Young*. In: Favacho, A; Pacheco, J; Sales, S. (Org.). Currículo: **Conhecimento e Avaliação**. Curitiba: CRV, 2013, p. 49-73.

_____, José. **Políticas Curriculares referenciais para analise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PARÁ. SEMEC. EXPERTISE EM ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES AO PLANEJAMENTO DOCENTE. 2012a.

PARÁ. SEMEC. EXPERTISE EM ALFABETIZAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 2012b.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, [s.l.], v. 1, n. 1, p.83-94, ago. 1997. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s1414-32831997000200006.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana.A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Criticas,** Brasília, v. 18, n. 35, p.198-208, jan. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Amélia/Documents/AMÉLIA/glat.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2016.

_____, Marcia; LIMA, Marcela. A inclusão escolar de alunos com autismo: um olhar sobre a mediação pedagógica. **Inclusão Escolar**: prática em dialógo, Rio de Janeiro, p.1-10, 2014.

Projeto político pedagógico da escola municipal de educação infantil e ensino fundamental "Rotary" quadriênio 2016 a 2019. Belém: SEMEC, 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O que são os conteúdos de ensino?** In:; SACRISTÁN, José Gimeno PÉREZ GOMEZ, Angel. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 149-19.

_____, J. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. São Paulo: Artmed, 2000.

SANTOS, Vanessa; OLIVEIRA, Gilvaneide. Um olhar sobre o transtorno do espectro autista a partir da transdisciplinariedade, da psicogenese e da pessoa compleda e da perspectiva histórico-cultural. **Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente**, Paraná, p.1-15, 2015.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SAMPAIO, C.; SAMPAIO, S. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009, Disponível 76 em: Acessado em: 02 de Fevereiro de 2015.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. *Desenhando a Cultura Escolar: ensinoaprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas salas comuns.* In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Org.). **Deficiência e Escolarização:** Novas perspectivas em Análise. Araraquara: Junqueira&martins, 2008, p. 67-108.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. DOCUMENTOS CURRICULARES E AS FLEXIBILIZAÇÕES: ESCRITA HISTÓRICO-SOCIAL DO CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Revista Teias**, [s.l.], v. 17, n. 46, p.56-71, 21 set. 2016. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. http://dx.doi.org/10.12957/teias.2016.25498.

SILVA, Virginia. **A SUPERVALORIZAÇÃO DO DIAGNÓSTICO DE AUTISMO NA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE SUBJETIVIDADE SOCIAL.** 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade de Brasilia, Brasilia, 2014.

SPERB, Dalilla. **Problemas Gerais de currículo**. *Currículo e Planejamento de Aprendizagem*. 5ª ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1979, p. 43-94.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos*. **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia, 1990.

_____.Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de

Deficiência (CORDE). Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *Cultura Escolar e Conhecimento Científico.* In: SOUZA, Rosa Fática de; VALDEMARIN, Vera Teresa (org.). **A cultura Escolar em Debate:** Questões conceituais, Metodológicas e desafios para a Pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 159-178.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; VITTA, Alberto de; MONTEIRO, Alexandra S.r.. PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA. **Percepção de Professores Sobre Inclusão na Educação Infantil**, Marilia, v. 16, n. 3, p.415-429, 2010.

Yin, R. K. **Pesquisa Estudo de Caso**: Planejamentos e Métodos (2 ed.). Porto Alegre: Bookman, 2001.

YOUNG, Michael. **PARA QUE SERVEM AS ESCOLAS?**. Educação e Sociedade: Campinas, v. 28, n. 101, p.1287-1302, set. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 08 de Junho de 2016.

_____. *A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento*. In: Favacho, A; Pacheco, J; Sales, S. (Org.). Currículo: **Conhecimento e Avaliação**. Curitiba: CRV, 2013, p. 11-29.

_____. **Conhecimento e Currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação**. Porto: Porto Editora, 2008.

_____. **Conhecimento e currículo:** do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto: Editora Porto, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

APÊNDICE I
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro por meio deste que tenho conhecimento dos objetivos e condições de realização desta pesquisa sobre os conteúdos escolares que compõem o currículo escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental da EMEIF Rotary. Disponibilizando os materiais pedagógicos desenvolvidos com os alunos, como: plano de aula, atividades avulsas, portfólios, livros didáticos, cadernos do aluno, entre outros; e participando de entrevista realizada pela mestranda Jessica Ferreira Nunes de forma livre e esclarecida.

Declaro, também, que tenho conhecimento das demais informações relativas à Ética de pesquisa com seres humanos e que, como sujeito desta pesquisa tenho liberdade de me recusar a participar ou de retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao meu cuidado.

Declaro, ainda, que estou convicto(a) de que a pesquisa não tem quaisquer efeito adverso à minha pessoa. Assim sendo, declaro meu consentimento como participante desta pesquisa.

Belém, __/__/2017.

Assinatura

_____

APENDICE II

ESTRUTURA DA ENTREVISTA PARA AS PROFESSORES

1- Ao organizar o planejamento para a turma quais conteúdos são selecionados para serem trabalhados com as crianças? E quais desses você acha essenciais?

2- Qual o critério ou com base em que você fez/faz a seleção dos conteúdos a serem trabalhados?

3- Os conteúdos trabalhados com a criança com TEA foram/são os mesmo trabalhados com a turma? Se não, qual critério você usa para selecionar e organizar os conteúdos que foram/são desenvolvidos para o aluno com TEA?

4- Quais são os tipos de atividades realizadas pela turma para trabalhar os conteúdos?

5- Você faz alguma adaptação nessas atividades para o aluno com TEA? se sim, quais os critérios que determinam estas adaptações?

6- Você definiu algumas atividades específicas para trabalhar com o aluno com TEA? Se sim, quais os principais objetivos que você busca alcançar ao trabalhar estas atividades com o aluno?

7- Quais os materiais que você utiliza com seu aluno com TEA na sala de aula? Há diferença dos materiais utilizados com os demais alunos da turma? Se sim, por que?

8- Como você avalia o desenvolvimento das atividades com o seu aluno com TEA?

9- No ano letivo em que o aluno esteve em sua turma quais foram os avanços que você identificou nele?

10- A SEMEC oferece formação continuada voltada para a inclusão de modo que lhe favoreça a trabalhar com alunos com deficiência? Se sim, quais?

11- Você participa do Expertise e/ou o Alfamate? Se sim, de que forma estas formações influenciam em sua seleção de conteúdos e atividades?