

Desenvolvimento do trabalho pedagógico no atendimento educacional especializado

Camila Rocha Cardoso
Dulceria Tartuci

Resumo

As concepções curriculares ligadas à educação inclusiva sofrem influências do assistencialismo, da filantropia e da reabilitação, porque estes foram aspectos ligados à história da Educação Especial e, por isso, acabam moldando ainda hoje a organização dos serviços. Em vista disso, é interessante problematizar quais os tipos de currículos, conteúdos trabalhados nas salas de recursos multifuncionais, pois objetivamos assim, saber o que é ensinado no atendimento educacional especializado (AEE) e inferir quais relações os conteúdos trabalhados estabelecem com o ensino regular. Este estudo faz parte de uma pesquisa de natureza colaborativa, realizada pelo Observatório Catalano de Educação Especial que revelou nesse estudo que o currículo desenvolvido no AEE não tem atendido aos objetivos propostos pela inclusão, a escolarização dos alunos público alvo da Educação Especial.

Palavras-chave: Atendimento educacional especializado; Currículo; Educação Especial

Considerações Iniciais

A valorização e o respeito aos alunos de uma escola inclusiva estão diretamente ligados à forma como os conteúdos são ensinados e a maneira pela qual o currículo é transmitido.

Os objetivos educacionais serão construídos com base nos processos históricos vividos pela sociedade que vão constituir a cultura escolar, que será expressa nos modos de fazer e pensar o cotidiano de professores e alunos (SILVA; MENDES, 2012).

De acordo com Sacristán (2000, p. 181),

(...) as concepções dos professores adquirem um papel de primeira importância na modelação dos conteúdos e, em geral, todas aquelas perspectivas profissionais que se ligam mais diretamente com as decisões que o professor toma quando realiza uma prática, pois serão, em parte, responsáveis pelos significados que atribua aos componentes do currículo e as formas de desenvolvê-lo, seja qual for o grau de definição com que este lhe seja apresentado.

As concepções curriculares ligadas à educação inclusiva sofrem influências do assistencialismo, da filantropia e da reabilitação, porque estes foram aspectos ligados à história da Educação Especial e, por isso, acabam moldando ainda hoje a organização dos serviços, atendimentos e currículos (MOREIRA; BAUMEL, 2001). Essas características estão impregnadas também nas experiências profissionais dos professores de Educação Especial e, segundo Sacristán (2000), são as perspectivas e conhecimentos

peçoais dos docentes que vão contribuir no direcionamento para os dilemas encontrados na decisão das metodologias e na seleção dos conteúdos que serão trabalhados.

Existe uma diversidade de série/ano e de deficiências muito grande para ser atendida pelas professoras de sala de recursos multifuncionais (SRM) e, em vista disso, é interessante problematizar, avaliar e discutir quais os tipos de currículos trabalhados nessas salas, uma vez que a partir disso objetivamos saber o que é ensinado no AEE e inferir quais relações os conteúdos trabalhados estabelecem com o ensino regular em busca da escolarização dos estudantes público alvo da Educação Especial, por meio da proposta inclusiva.

Neste sentido, este estudo faz parte de uma pesquisa de natureza colaborativa (IBIAPINA, 2008). O Observatório Catalano de Educação Especial (OCEESP), vinculado ao Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), propicia atividades de co-produção de conhecimentos a fim de colaborar na resolução de problemas que afligem os professores que atuam na educação inclusiva.

O Oceesp conta com a participação de profissionais da educação que compõe o sistema público de ensino do estado de Goiás, sendo estas professoras do município de Catalão e região como público alvo deste estudo, colaborando na coleta de dados durante as reuniões realizadas, em 2011 com dezessete professoras e em 2012 com treze docentes. Estas professoras desenvolvem seu trabalho em SRM, cada uma em seu município. A Subsecretaria Regional de Educação de Catalão localiza-se no Sudeste do estado de Goiás e agrega onze municípios. As professoras que colaboraram com a pesquisa atuam na rede estadual e na rede municipal de ensino. Alguns possuem vínculo empregatício temporário e a maioria são profissionais efetivos. Possuem formação acadêmica inicial em diferentes áreas de conhecimento.

Através de um roteiro de questões disparadoras foram realizadas entrevistas coletivas com as professoras considerando como eixo temático a organização do trabalho pedagógico do atendimento educacional especializado (AEE), com ênfase para o desenvolvimento do currículo e conteúdo trabalhado com os alunos público-alvo da Educação Especial.

Em relação à currículo escolar Sacristán (2000) o define como a ferramenta essencial para a organização didática do processo de ensino e aprendizagem. Segundo o autor, este deve ser estruturado a partir da seleção de conhecimentos e das

reinterpretações das práticas sociais, políticas, culturais, intelectuais e pedagógicas vivenciadas pela escola.

Currículo e conteúdo do Atendimento Educacional Especializado

Cerqueira (s.d., p. 9), ao discutir currículo, faz a seguinte distinção:

Currículo formal – plano e propostas pedagógicas

Currículo em ação – aquilo que efetivamente acontece nas salas de aula e nas escolas

Currículo oculto – o dito, aquilo que tanto aluno quanto professores trazem, carregado de sentimento, criando as formas de relacionamento, poder e convivência nas salas de aula.

Nesse sentido, investigamos junto às professoras, além do currículo formal sobre o plano do AEE, também o “currículo em ação”, que é desenvolvido nesses atendimentos, enfim, os conteúdos por elas trabalhados. Os relatos descreveram currículos ligados a bases do trabalho com a vida diária e a elementos voltados a Educação Infantil e a alfabetização.

Os conteúdos da escolaridade devem ser selecionados de acordo com os níveis e modalidades de ensino, prezando pela construção de conhecimentos significativos que devem se organizar entre conceitos cotidianos e científicos (CERQUEIRA, s.d.).

No entanto, nota-se, pelos relatos das professoras, que existe um foco em um currículo funcional voltado a atividades e metodologias que prezam pelo desenvolvimento de habilidades de vida diária, que nem sempre se organizam com outros conhecimentos acadêmicos e/ou científicos.

Excerto 1: E no caso da deficiência múltipla, uma menina ela tem um problema de fala e outros problemas. ... Assim, a gente trabalhando num processo de alfabetização, motivador, incentivando, mostrando pra ela a necessidade de escovar o dente, trabalhando o corpo humano através de músicas, parlendas. (Professora Sandra - 2011)

Cerqueira (s.d., p. 13), ao discutir sobre o currículo funcional, admite que trabalhar com a área de autocuidados não pode definir que “(...) somente essa habilidade seja trabalhada”, pois, posto que o estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação precise receber esse tipo orientação, o AEE não pode e não deve ser restrito apenas ao desenvolvimento desse tipo de currículo, mas utilizado como aspecto de desenvolvimento para os demais aspectos educacionais.

Percebe-se que, mesmo que as professoras se refiram ao AEE como *apoio pedagógico* ainda assim afirmam que esse é realizado por meio de atividades de vida

diária que auxiliem no desenvolvimento emocional e na socialização do aluno público alvo da Educação Especial. Essa visão confere com exemplos de metodologias baseadas em ensinar cuidados pessoais, relacionados à higiene e alimentação e, além disso, o trabalho constante com a sociabilidade do aluno.

É importante notar que, a professora Sandra, se refere a uma estudante com deficiência múltipla, sendo que, nesses casos, bem como para os com deficiência intelectual foi possível notar uma maior incidência de currículos voltados a atividades de vida diária, pois são estes alunos são estigmatizados por seus diagnósticos clínicos baseados em seus *déficits* e isso muitas vezes molda o jeito de pensar e agir de toda comunidade escolar em relação a eles.

Segundo Martins (2011), a conotação dada às diferenças dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ganha sempre uma relevância muito grande, qualificando-os por aquilo que os falta e não pelas habilidades que eles possuem. Em vista disso faz-se mister que a comunidade escolar busque deixar de lado aspectos que possam rotular esses alunos e dessa maneira dificultar ainda mais seus processos de aprendizagem.

Apesar das professoras não atuarem com crianças de Educação Infantil, é comum vincularem sua prática pedagógica a um currículo voltado para a Educação Infantil, em função disso, o desenvolvimento de atividades por meio de lúdico, músicas é citado com frequência pelas docentes.

Excerto 2: ... Por exemplo, os alunos com transtornos globais do desenvolvimento. A gente trabalha/ a gente trabalha eu e a professora. É:: diversos textos, contos, recontos, pintura, trabalho interpretação, é:: imagens, computador. Deficiência intelectual também a gente trabalha música, atividade extraclases, textos reflexivos, é:: dramatizações, participações em eventos da escola. ... O síndrome de Down, eles adoram fazer pinturas e trabalhos delicados, dançar. Assim a minha maneira de pensar é que tudo que a gente está vendo está dentro de um currículo sim, só que de uma forma diferenciada. (Professora Sandra - 2011)

Considerando os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1998), os aspectos descritos pelas professoras correspondem a um currículo voltado pra Educação Infantil, em que o trabalho com a linguagem oral e escrita, matemática básica e também identidade e autonomia são eixos bases.

Além disso, soma-se ao currículo da Educação Infantil (BRASIL, 1998) também o trabalho relatado pela professora Sandra, pois se encaixa nos eixos de artes, música e movimento. Essa mesma docente questiona e discute que qualquer que seja o trabalho realizado, de algum modo, ele se encaixa em algum currículo o que pressupõe que na visão das docentes qualquer tipo de currículo pode ser desenvolvido nas SRM e, para

além disso, que não há necessidade do currículo da sala comum do aluno ter ligação com o das SRM.

O que fica evidente é que as SRM não estabelecem relações com o ensino regular, haja vista que os conteúdos trabalhados são em sua maioria voltados para a Educação Infantil e habilidades de vida diária ou atividades de vida prática, o que conota a infantilização dos alunos público alvo da Educação Especial, que fica ainda mais clara quando as professoras relatam o constante uso de jogos e atividades lúdicas, que são mais frequentes principalmente no atendimento ao aluno com deficiência intelectual.

Excerto 3: ... Porque lá a gente trabalha muito com atividades diferenciadas da sala de aula. Então são atividades lúdicas. São quebra-cabeças, jogos que interessam, estimulam, no computador mesmo. Eles tem aquela é::/ parece que eles acham ali um espaço acolhedor. ... (Professora Mariana - 2011)

Percebe-se que as atividades diferenciadas são consideradas como atividades lúdicas, sem que exista uma preocupação com o objetivo que este tipo de metodologia pretende atingir. Não existe forma sem conteúdo, ainda que não se tenha clareza em relação a que se pretende trabalhar. Desse modo, se é função do AEE a complementação e suplementação, renova-se a pergunta, “de quê”?

A incompreensão quanto à função e aos objetivos do AEE aparece nas falas das docentes, pois, ainda que o currículo trabalhado na SRM seja “personalizado” – pois possui a função de complementar e suplementar o ensino comum, e assim será definido de acordo com o ano/turma em que o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estiver matriculado e por suas necessidades educativas particulares - este deve preconizar o apoio ao ensino comum e, justamente por precisar estabelecer essa relação com o ensino regular, o trabalho nessas salas não pode ser desenvolvido de forma desconexa, em que ensino e conteúdos não se complementem em busca da aprendizagem do aluno. Entendemos que existem as especificidades de aprendizagem, que exigem um trabalho particular e não a generalização de atividades e, conseqüentemente, de objetivos.

Enfim, a ludicidade é utilizada como metodologia “*adaptada*” a todos os tipos de deficiência e especificidades de aprendizagem, sendo que, como coloca a professora Mariana, além de estimular os alunos, é uma metodologia que acolhe e agrada a todos.

Antunes (2008, p. 50-51) coloca que

O processo de construção da inclusão escolar exige, portanto, que se preveja no currículo o tratamento que se espera seja dado às necessidades especiais de determinados alunos; isto é, a característica de flexibilidade do currículo deve permear a relação didática, possibilitando espaço para os diferentes modos de aprender que vão coexistir em todos os grupos de alunos.

Dessa maneira, o tratamento que deve ser dado ao currículo/conteúdo trabalhado nas SRM, ainda que “personalizado” devido às relações que estabelece com o ensino comum, necessita de uma adequação pedagógica às características do aluno, de um professor que sabe e de conteúdos com valor social e formativo.

Acreditamos que muito dessa cultura escolar de tradições coletivas tenha influenciado diretamente os modos de seleção e implementação dos currículos na Educação Especial, uma vez que as opções são sempre por organizações curriculares que podem ser aplicadas a um maior número de alunos, sem que seja necessário atender por especificidades de aprendizagem. Claro que outros aspectos ligados às condições de trabalho frente à implementação do programa das SRM estão atrelados às opções de currículos adotadas, afinal, a polivalência e amplitude profissional exigida dessas professoras que atuam nesse atendimento interferem na qualidade do trabalho que elas realizam, uma vez que atender e responder a todas as especificidades de aprendizagem e de deficiências é *humanamente impossível*.

O modo como as professoras significam sua atuação em relação aos conteúdos acadêmicos, seja em razão do desconhecimento, da ausência de formação ou das condições de trabalho impostas pela política, é essencial discutir sobre essa generalização que tem acontecido na escolarização dos estudantes com necessidades educacionais. Tal padronização é nomeada por Moreira e Candau (2007) como “daltonismo cultural”, que se refere à frequente ignorância sobre a diversidade e ao tratamento a todos os alunos de modo coletivo.

Existem outros fatores que impossibilitam ao AEE constitui-se como um apoio ao ensino da sala comum. Como Antunes (2008) lembra os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação foram, durante muito tempo, relegados a uma condição “especial” que os deixou à parte, segregados e isolados e, por isso, foi-lhes negada a oportunidade de se relacionarem com elementos da cultura e com seus pares, ou seja, alunos da mesma geração.

Por esse motivo, as professoras justificam que existem demandas na escola com as quais elas tendem a trabalhar devido à ausência de recursos humanos e/ou físicos que possam realizá-las, aumentando ainda mais as suas dificuldades em desempenhar todas

as atribuições a elas delegadas, uma vez que o foco das exigências evidenciam os déficits dos alunos do público alvo da Educação Especial em detrimento de suas potencialidades, como por exemplo, a questão sobre alfabetização, ou pré-requisitos para alfabetização, concepção vinculada à visão mecanicista de alfabetização e a um período preparatório, que foi tão comum nas salas pré-escolares. Esta foi uma vertente bastante apontada pelas professoras devido à ausência dessa formação para os alunos aos quais atendem.

Excerto 4: Mas uma das maiores cobranças que a gente sabe é isso aí, é o ler e escrever. Eles querem que a gente faça isso. A gente tem que estar trabalhando outras habilidades, pra gente estar alcançando isso mais no futuro. A família cobra leitura e escrita, os professores regentes cobram escrita. (Professora Aparecida - 2011)

Observa-se que as professoras de SRM, assim como os demais docentes das instituições escolares e familiares, prezam muito pela formação que tem como base o ensino da leitura e da escrita, o que irá se caracterizar nesse caso como uma atividade de reforço.

Padilha (2011, p. 111) explica que “Nem todas as crianças chegam a escola com experiências necessárias para a aquisição da escrita”, na verdade, muitas precisam vivenciar conhecimentos que só a escola pode proporcionar para, depois, adquirirem subsídios para a leitura e a escrita.

Destarte, é claro que a alfabetização é de suma importância na vida do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mas nem toda atividade de ensino necessita preconizar esse tipo de formação para fornecer os demais saberes e conhecimentos científicos advindos da aprendizagem comum.

Candau (2002) esclarece de modo muito oportuno o que aqui estamos tentando explicar sobre a mediação que deve existir entre igualdade e diferença:

O que estamos querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, negar a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade e na educação. Nem padronização nem desigualdade. E sim, lutar pela igualdade e pelo reconhecimento das diferenças. A igualdade que queremos construir assume a promoção dos direitos básicos de todas as pessoas. No entanto, esses todas não são padronizados, não são os “mesmos” (CANDAU, 2002, p. 297. Grifo da autora).

Manter velhos modelos mediante novas políticas pode compendiar a proposta de escolarização dos estudantes público alvo da Educação Especial ao empobrecer os conteúdos trabalhados na educação básica (MICHELS et al., 2010).

A constituição do currículo e a seleção de conteúdos e metodologias devem ser elementos que apoiem a prática pedagógica e ofereçam orientações para ação dos professores (ANTUNES, 2008), mas, diferente disso, o que se percebe é que o trabalho nas SRM tem sido realizado como um fim em si mesmo, não mantendo relações com o ensino comum e sequer objetivando apoiar o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em sua escolarização, uma vez que os conteúdos e metodologias adotados demonstram uma diminuição e, porque não dizer, uma substituição dos conhecimentos que ali deveriam ser ofertados.

Excerto 5: E aquela criança que não tem condições assim, muitas vezes assim, de aprender aquilo que a gente/ aquilo que precisava, ela tem que ser é:: instruída pra vida não é? Ir ao banheiro, fazer seus hábitos de higiene, comer direito. Tudo isso eu acredito, esteja atrelado ao currículo. (Professora Érica - 2011)

Os conteúdos trabalhados não só demonstram que existem muitos conhecimentos que são suprimidos aos alunos público alvo da Educação Especial, mas também confirmam que na verdade o ensino que esse estudante recebe acaba sendo substitutivo ao currículo da sala comum, por não estabelecer qualquer vínculo com seu real processo de escolarização, ou ainda, por privar o aluno de acesso a conteúdos culturais, desconsiderando toda sua vivência sociocultural.

Januzzi (1992, p 56-57) (1992) ressalta que:

Também se tem observado que existe uma “infantilização” do “deficiente”, tanto que é comum encontrar-se instituições escolares que trabalham com adolescentes a prática de cantos, e de atividades completamente em desacordo com os muitas vezes robustos e desenvolvidos corpos. Isto também ocorre com as famílias, e desta forma, embora de camadas sociais que necessariamente ingressam mais cedo no mercado de trabalho, em relação aos “deficientes”, há o prolongamento da infância.

Contraditoriamente ao que se espera na escola, as práticas escolares envolvendo os estudantes público alvo da Educação Especial, principalmente aqueles com deficiência intelectual, vem sendo pautadas nos exercícios de atividades mecânicas e descontextualizadas dos processos de escolarização, quando deveriam ser organizadas de forma a garantir a aprendizagem, através de metodologias, estratégias e recursos, ou seja, ao contrário de pautar a educação em “treinamentos” e “matérias concretos”

deveria se intensificar a formação das funções psicológicas superiores, essenciais para o desenvolvimento desses alunos.

A história da educação dos alunos público alvo da Educação Especial, portanto é marcada pela substituição e minimização de conteúdos e currículos, configuradas de vários modos, conforme pode ser observadas nesse estudo no âmbito da SRM.

Com base nos relatos das professoras percebemos também que não existe, ainda, a compreensão sobre a importância da atividade de ensino que deve acontecer na SRM por meio do acesso ao currículo e à aprendizagem dos conteúdos acadêmicos, retirando da ação do professor o caráter pedagógico. Afinal, se os professores consideram que não existe nenhuma relação entre sala comum e SRM, não há problema em substituir um ensino pelo outro e, por isso, essa substituição não acontece apenas quando o aluno público alvo da Educação Especial é retirado da sala comum para receber o AEE, ela ocorre também quando o professor dessa sala, movido pela incompreensão ou indefinição do trabalho que realiza, acaba por não definir o foco de sua prática, que deveria ser a escolarização.

A interpretação errônea de que o AEE não faz parte da escolarização do aluno talvez tenha sido retirada da política que pontua que “As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à *escolarização*” (BRASIL, 2008, p. 16. Grifo nosso).

Se o AEE não deve ser *substitutivo à escolarização* e não deve ser a repetição do que é realizado na classe comum – a escolarização – portanto, a SRM não deve se responsabilizar também pelo processo de escolarização. Nota-se que ainda que a legislação nacional proponha que as atividades dessa sala tenham um caráter de ensino com base em uma natureza pedagógica (BRASIL, 2001) - e com isso pressupomos que este não deve *substituir o ensino da sala comum* -, ao mesmo tempo, coloca o AEE como uma atividade à parte, ou além da escolarização, desconstruindo, assim, a noção de sistema inclusivo de ensino, uma vez que há, na política nacional, (BRASIL, 2008) a noção de que esse atendimento não faz parte da “escolarização”.

A incompreensão sobre como adaptar as metodologias para viabilizar a aprendizagem, sem tornar as vivências de ensino iguais às da sala comum, gera muitas dúvidas e concepções sobre as adaptações curriculares, afinal estas acontecem de acordo com o “nível do aluno” e não com o “currículo em si”, ou seja, a flexibilização do currículo independe da série/ano em que o aluno está matriculado; ela será realizada conforme o que esse estudante conseguir realizar de acordo com seu “nível”.

Dessa maneira, adaptação, acomodação, flexibilização dos conteúdos são conceitos e ações pertinentes aos contextos da classe comum que possui um currículo base, o que não se aplica a SRM cujo o ensino é “personalizado”.

A diversificação de metodologias jamais deve ser vista como uma minimização dos saberes a serem ensinados aos alunos público alvo da Educação Especial. Ao contrário, são os modos como se organizam as ações das professoras, a fim de complementar e suplementar a formação do estudante, que vão conotar um ensino diferente nas SRM, o que não impede que exista relação entre o conteúdo e o currículo das mesmas.

Moreira e Baumel (2001) esclarecem que as adaptações curriculares não devem produzir um currículo que seja simplificado ou descontextualizado do conhecimento fornecido aos demais alunos e esclarecem que

Com isso, não queremos dizer que o aluno incluído não necessite de adaptações curriculares, de apoios e complementos pedagógicos, de metodologias e tecnologias de ensino diversificadas e que as escolas especiais não organizem propostas curriculares articuladas ao sistema público de ensino. Estamos argumentando em favor de uma inclusão real, que repense o currículo escolar, que efetive um atendimento público de qualidade (MOREIRA; BAUMEL, 2001, p. 10).

Flexibilizar o currículo vai muito além de uma mera modificação ou acréscimo de atividades lúdicas, em que dependendo do nível de escolaridade isso pode ser uma substituição de currículo. Existem aprendizagens importantes que não podem ser privadas aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, uma vez que muitos saberes são necessários para promover aprendizagens subsequentes, pois, se o que buscamos é a igualdade de oportunidades, temos que aumentar a qualidade da educação que oferecemos e não diminuí-la.

Considerações Finais

Conforme afirma Sacristán (2000), um currículo não pode ser construído separado das condições reais de seu desenvolvimento. Nas discussões sobre currículo notamos que as professoras buscaram distinguir as diferenças entre o trabalho desenvolvido na classe comum e nas SRM. Entretanto, acabaram por criar uma suposta ideia de que, neste último espaço, há ausência de conteúdos em suas práticas pedagógicas.

A falta de compreensão das docentes sobre sua função, sobre a natureza pedagógica do seu trabalho e do caráter complementar e suplementar das salas de recursos as leva a uma indefinição sobre o que seja o conteúdo da SRM e sobre os objetivos do AEE. Essa imprecisão de forma e conteúdo conotadas ao AEE é advinda inclusive das políticas educacionais, que trazem diversas definições, atribuições, sem que estas estejam aliadas aos modos e possibilidades de realização e desenvolvimento desse trabalho. Condição esta que induz as professoras a desvalorizarem a característica pedagógica de seu trabalho, o caráter de ensino, evidenciando inclusive o descrédito que é dado à aprendizagem de seus alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, visto que o ensino ofertado a esses estudantes é restrito apenas a práticas assistencialistas e de cuidados pessoais, que são trabalhadas em atividades lúdicas, geralmente descontextualizadas de conhecimentos comuns à sala de aula regular, aos conhecimentos acadêmicos.

O que os resultados revelaram foi uma organização do trabalho pedagógico nas SRM, moldada por um currículo voltado apenas para atividades de vida diária e, em alguns casos, para ações terapêuticas e assistencialistas, e ainda que se definam por uma ação pedagógica, este se volta para um currículo vinculado a Educação Infantil, ou mesmo despreza o conteúdo e o currículo escolar, afastando o caráter de escolarização, do ensino fundamental e médio, no atendimento dos alunos público alvo da Educação Especial, que não alcançam a aprendizagem ou atingem aprendizagens relevantes, principalmente para os alunos com deficiência intelectual, uma vez que esse deve ser o objetivo que deve ser assumido pelas escolas, incorporando as ações no projeto Político Pedagógico da Escola.

Referências

ANTUNES, R. A. **Inclusão escolar na pré-escola**: o acesso ao currículo. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação Especial) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n., 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008

CANDAU, V. M. Ênfases e Omissões no Currículo. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, Abril/2002.

CERQUEIRA, M. T. A. **Currículo funcional na Educação Especial para o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual de 12 a 18 anos**. s/d. Sem registro. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1068-4.pdf>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2013.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa Colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimento**. Brasília: Líber Livro, 2008.

JANNUZZI, Gilberta M. Oficina abrangida e a “integração do deficiente mental”. **Rev. Bras. de Ed. Esp.**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 51-63. 1992.

MARTINS, L. A. R. Alunos com necessidades educacionais especiais e as práticas pedagógicas na escola regular. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. **Educação Especial e educação inclusiva: conhecimentos, experiências e formação** (Org.). Araraquara, SP: JunqueiraMarin, 2011.

MICHELS, M. H. ; CARNEIRO, M. S. C.; GARCIA, R. M. C. Articulação entre serviço especializado e classe comum: a organização curricular frente a um modelo inclusivo. Anais do **VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul ANPED SUL**, 2010, Londrina/PR.

MOREIRA, L. C.; BAUMEL, R. C. Currículo em Educação Especial: tendências e debates. **Educar em Revista**, Curitiba, v. I, n.17, p. 125-137, 2001.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, Brasil, n.023, p. 156-168, maio./ago. 2003.

PADILHA, A. M. L. P. Trabalho Pedagógico: conhecimento, experiência e formação. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (org.) **Educação Especial e educação inclusiva: conhecimentos, experiências e formação**. Araraquara, SP: JunqueiraMarin, 2011.

SACRISTÁN, J. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, F. de C. T.; MENDES, G. M. L. Políticas de Escola e Currículo: algumas notas de análise construídas pelo/no contexto escolar. **Ci. Huma. e Soc. em Rev.**, RJ, EDUR, v. 34, n. 12, jan / jun, p. 177-190, 2012.