



Práticas de Seleção e Organização do Conhecimento nas Escolas Regulares e Especiais

Cássia Ferri
Regina Célia Linhares Hostins

RESUMO - Práticas de Seleção e Organização do Conhecimento nas Escolas Regulares e Especiais. Este artigo analisa práticas docentes de seleção e organização do conhecimento em duas escolas, uma regular e outra especial, dedicadas especificamente ao ensino de alunos com histórico de deficiência mental, e apresenta subsídios teórico-metodológicos para qualificação do processo de elaboração conceitual desses alunos, a partir dos pressupostos histórico-culturais. Discutem-se episódios de interação e ação docente efetivados nesses espaços, recortes resultantes de pesquisa-intervenção, empreendida desde 2005, em escolas da região do Vale do Itajaí, SC. As reflexões assinalam que as práticas curriculares que conduzem à elaboração conceitual de alunos com histórico de deficiência mental não se diferenciam das práticas de elaboração conceitual efetivadas com qualquer aluno. A diferença reside nas concepções de aprendizagem e nas práticas de ensino adotadas, tanto na escola regular como na especial, e que, em maior ou menor proporção, contribuem para ampliar ou limitar as possibilidades de elaboração conceitual dos alunos.

Palavras-chave: **Currículo. Elaboração conceitual. Deficiência mental.**

ABSTRACT - Practices of Selection and Organization of Knowledge in Regular and Special Schools. This paper analyzes the teaching practices of selection and organization of knowledge in regular and special schools, particularly those dedicated to teaching students with a history of mental disability, and seeks to support the teaching practice in the selection and organization of the curricular contents, improving the ability of these students to construct concepts, based on historical and cultural premises. The research involved educators of students with a history of mental disability, from regular and special schools in the Vale do Itajaí region, SC. Teaching-learning situations were analyzed, and meetings held with the subjects involved, to discuss the material collected and offer methodological recommendations to guide the process of conceptual design to be triggered. These students have been excluded from the educational process, due to teaching practices and curricular organizations which hinder and/or impoverish their processes of constructing concepts, and contribute to a negative view of their abilities. The research in question seeks to offer new possibilities for the teaching-learning process of people with a history of mental disability, rethinking the processes of selecting and organizing knowledge.

Keywords: **Curriculum. Mental Disability. Conceptual Elaboration.**

Introdução

Um amplo movimento de reformas sociais e educacionais – desencadeado ainda no final do século XX com as políticas públicas pautadas nos princípios da Educação para Todos e propostas por organismos nacionais e internacionais – marca o início do século XXI¹. Esse movimento impulsionou a publicação, pelo Ministério de Educação e Cultura, de documentos orientadores embasados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9.394/96² – propondo ações que visavam à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. Esses documentos defendiam como principal política pública para a Educação a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais na Rede Regular, nos diversos níveis de ensino.

A educação inclusiva representa um avanço em relação ao movimento anterior de integração escolar que pressupunha o ajustamento da pessoa com deficiência para sua participação no processo educativo desenvolvido nas escolas comuns. A inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular que viabilize um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, com base no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada (MEC/SEESP, 2001).

A despeito desse movimento e do conjunto de princípios e propostas do poder público, há ainda crianças e jovens com necessidades especiais fora da escola, sendo que muitos daqueles que estão matriculados não têm suas possibilidades de aprendizagem garantidas. Do mesmo modo, não são poucos os educadores que se dizem despreparados para o ensino inclusivo. “Tal quadro indica muito mais uma exclusão escolar generalizada dos indivíduos com necessidades educativas especiais na realidade brasileira, apesar do fato de a retórica da integração escolar e, mais recentemente, da educação inclusiva serem recorrentes no País” (Mendes, 2002, p. 67).

Na tentativa de alterar essa situação e esclarecer o real sentido da Educação Inclusiva, o Ministério Público Federal publica, em 2004, o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular* (2004). Através dele, resgata a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental para todos e prevê punições para os responsáveis quando esse direito é negado a qualquer criança ou adolescente. O ensino fundamental somente pode ser ofertado na escola comum e não em escolas especiais. Nesse sentido, a Promotoria Pública busca acordos com as instituições filantrópicas (por exemplo, as APAEs) no sentido de que o atendimento educacional especializado, até então oferecido exclusivamente pelas Escolas Especiais, seja complementar e não substitutivo. Esse documento desencadeia uma série de polêmicas no país, levando a Secretaria de Educação Especial do Ministério da

Educação e Cultura (MEC/SEESP) a publicar o livro *Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado*, em 2005, na tentativa de esclarecer o papel da escola especial e seu compromisso com o atendimento educacional especializado das pessoas com deficiência.

O conceito de educação inclusiva implica uma nova postura da instituição educativa, no sentido de propor em seu projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que viabilizem a interação social, a valorização e a expressão das diferenças de seus alunos.

Tal postura conduz, necessariamente, a processos de mudança na prática pedagógica, suscitados não apenas pelas orientações das políticas educacionais e órgãos disciplinadores, como também pelas mudanças conceituais e metodológicas decorrentes do desenvolvimento, nas últimas décadas, de pesquisas científicas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de pessoas com necessidades especiais.

Essa concepção de inclusão determina a necessidade de se investir na formação de dois tipos de educadores: os que atuam nas classes regulares, em todos os níveis de ensino, que necessitam de formação para lidar com as diferenças e os professores especializados que atuam como equipe de orientação e apoio.

Se, por um lado, a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira formação para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características (Bueno, 1999, p. 22).

No que se refere aos alunos com histórico de deficiência mental³, o processo de inclusão tem sido dificultado em decorrência do desconhecimento sobre suas características de aprendizagem e da crença na sua incapacidade de pensamento abstrato. Tradicionalmente, os currículos destinados a esses alunos, matriculados, em sua maioria, nas escolas especiais, organizavam-se a partir de pressupostos inatistas ou comportamentais centrados nas atividades percepto-motoras e funcionais, e negligenciavam, com raras exceções, as capacidades cognitivas e, conseqüentemente, os processos de elaboração conceitual desses alunos.

Nas avaliações clínicas e institucionais, a deficiência mental foi historicamente tomada como doença ou incapacidade total do sujeito para aprendizagens complexas. Privilegiava-se a constatação da sua idade mental e das *faltas*: sensoriais, motoras e cognitivas a partir da análise do “seu aspecto físico (o corpo do deficiente); sua linguagem (a forma de falar e a coerência); o tempo de seus movimentos e de suas palavras; a atenção [...]; a autonomia para lidar com situações da vida social [...]” (Padilha, 2000, p. 204).

Em face desses diagnósticos, escolas e classes especiais, ou mesmo escolas regulares, ajustavam seus programas aos requisitos do pensamento concreto, acomodando-se às características individuais da deficiência e reduzindo as

possibilidades de esse aluno de acessar a níveis de autonomia e representação de papéis próprios de sua idade real. Mantoan (1998, p. 2) considera que “a opção pela idade mental em vez da cronológica contradiz-se com a representação de papéis sociais correspondentes à idade, ao gênero e à cultura e tem como consequência a perda de toda significação social das aprendizagens”.

No âmbito da educação inclusiva, embora os profissionais envolvidos demonstrem preocupação com a aprendizagem dos alunos com histórico de deficiência mental, são pouco expressivos os avanços nas práticas pedagógicas. São freqüentes, ainda, os questionamentos sobre **o quê** e **como** ensinar alunos com deficiência mental, tanto na escola regular como no espaço de atendimento educacional especializado.

Nessas circunstâncias, são recorrentes as dúvidas, as inseguranças e as indagações dos profissionais de educação ao vivenciarem um período de tensão entre o abandono de práticas tradicionais e a incerteza dos caminhos a serem percorridos. Entre seus questionamentos podem ser destacados:

- Que conhecimentos selecionar?
- Como organizar um currículo inclusivo sem cair no equívoco de simplesmente transpor o modelo de currículo tradicional?
- Quais os caminhos da elaboração conceitual em pessoas com histórico de deficiência mental?
- O que os educadores precisam saber para promover o processo de elaboração conceitual e viabilizar a formação das competências intelectuais de seus alunos, independentemente de suas diferenças?
- Como superar a lógica linear de organização dos currículos?

Mantoan (1998, p. 8) afirma que, atualmente, nas pesquisas sobre inclusão escolar de alunos com deficiência mental, é relevante reunir problemas que busquem respostas pedagógicas relativas a:

- competência intelectual: porque eles têm o direito de viver desafios para desenvolver suas capacidades;
- autonomia: porque eles têm o direito de decidir e escolher, de acordo com suas necessidades e motivações;
- papel do meio social no processo interativo de produção das incapacidades: porque eles têm o direito de se desenvolver como as demais pessoas, em ambientes que não discriminem, mas valorizem as diferenças.

Em face do conteúdo das Políticas de Educação Inclusiva e da necessidade de socializar conhecimentos que viabilizem processos educativos – currículos, metodologias, intervenções – favorecedores da aprendizagem e da autonomia intelectual do sujeito com histórico de deficiência mental, discutem-se neste artigo episódios de interação e ação docente realizados em duas escolas. Uma escola regular da rede municipal; uma especial – da Região do Vale do Itajaí, SC. Trata-se de recortes resultantes de um processo longitudinal de pesquisa-intervenção, empreendido no período 2005-2007 pelo grupo de pesquisa sobre

Situando o lugar, os sujeitos e os propósitos da pesquisa - intervenção

Considerando-se que as reflexões aqui apresentadas decorrem da análise de alguns episódios que compõem o conjunto da empiria coligida no processo de investigação iniciado em 2005 pelo grupo de pesquisa em Currículo e Avaliação, parece relevante situar o escopo teórico-metodológico que norteou a pesquisa-intervenção desenvolvida.

As práticas docentes e as interações entre professores e alunos efetivadas nas salas de aula das escolas estudadas constituíram fontes fecundas para a análise e apreensão de algumas questões prévias e importantes para o estudo: Quais as práticas de seleção e organização do conhecimento existente nas escolas estudadas? A partir de que pressupostos teórico-metodológicos essas práticas se organizam? Que possibilidades de práticas curriculares viabilizam e qualificam o processo de elaboração conceitual de alunos com histórico de deficiência mental?

Em face dessas indagações, a pesquisa teve como propósito analisar os processos de seleção e organização dos conhecimentos para o atendimento educacional de alunos com histórico de deficiência mental. Como objetivos específicos foram definidos: analisar as práticas docentes de seleção e organização do conhecimento nas escolas estudadas; identificar os pressupostos teórico-metodológicos que organizam as práticas docentes nesses espaços; subsidiar a ação docente na seleção e organização dos conhecimentos, qualificando o processo de elaboração conceitual de alunos com histórico de deficiência mental a partir dos pressupostos histórico-culturais.

A abordagem metodológica selecionada para o estudo caracterizou-se pelo enfoque qualitativo da pesquisa-intervenção. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 49), “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora de nosso objeto de estudo”.

Os sujeitos da pesquisa foram professoras – quatro de classes de alfabetização da escola regular e quatro de atendimento especializado da escola especial – e equipes técnico-pedagógicas – seis pedagogos – dessas escolas.

No período 2005-2007, foram realizados 40 encontros presenciais com os representantes das escolas estudadas, o que possibilitou o estudo do processo de elaboração conceitual na abordagem histórico-cultural a fim de subsidiar a construção de propostas curriculares para o ensino-aprendizagem de alunos com histórico de deficiência mental. Esses encontros se pautaram por uma

concepção de produção de conhecimento compartilhada por pesquisadores e seus interlocutores, cujos resultados foram constantemente utilizados para alimentar o processo de investigação, o que confere à pesquisa-intervenção uma dimensão educativa e transformadora.

Os procedimentos em sala de aula eram organizados e filmados pelos especialistas das escolas, de comum acordo com os professores, no decorrer do período letivo – duas sessões em cada turma em 2005, a partir do segundo semestre, e dez durante o ano de 2006 – para posterior análise no grupo. A cada encontro, as discussões evidenciavam conceitos teóricos, aprofundados mediante novas leituras e reflexões no grupo, e indicações metodológicas que orientavam a subsequente prática docente, também filmada e analisada. O material iconográfico, composto por vinte e quatro sessões filmadas, constituiu a base para a identificação das categorias⁴ temáticas.

Neste artigo, em razão de seus limites, são apresentados apenas alguns recortes do material de pesquisa coletado. Do universo das filmagens e discussões realizadas, optou-se por trazer à discussão três episódios considerados representativos por evidenciarem, de modo marcante, os critérios de seleção, organização e apresentação dos conteúdos curriculares adotados pelos professores, assim como as interações e ações empreendidas, com vistas ao processo de elaboração conceitual dos alunos.

O trabalho não se pretende concluído, pois as informações já coletadas, muito ricas, carecem de análises para que continuem subsidiando a ação docente e qualifiquem assim o processo de elaboração conceitual dos alunos com histórico de deficiência mental.

Práticas de Seleção e Organização do Conhecimento

Para a compreensão das concepções de currículo presentes na dinâmica escolar, faz-se necessário esclarecer as questões de seleção e organização dos conteúdos curriculares, ou seja, “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê?” (Silva, 1999, p. 14).

A ampliação desta pergunta – o quê? – nos coloca diante de outra pergunta: como selecionar, organizar, apresentar e até mesmo dar seqüência aos conteúdos curriculares? As definições do que ensinar e, conseqüentemente, do como e do quando ensinar e avaliar, em geral, identificam as fontes do currículo. Portanto, explícita ou implicitamente, as teorias de currículo desenvolvem critérios de seleção para justificar a resposta que darão a tais questões.

As escolhas que resultarão deste movimento tornarão efetivos os objetivos pretendidos pelo currículo. Compreende-se, pois, que “todo currículo é uma opção entre as muitas possíveis. Ele responde e representa recursos ideológicos e culturais definidos, nos quais são priorizados determinados interesses, visões de mundo, grupos sociais, etc. em detrimento de outros” (Torres, 1994, p. 17).

Ao problematizar essa compreensão, podem-se examinar algumas questões que interferem no modo como professores pensam/definem a seleção e organização dos conteúdos curriculares e no modo como estabelecem as pautas interacionais e discussões sobre esses conhecimentos com seus alunos no processo de elaboração conceitual. Os episódios na seqüência retratam o modo como uma professora da escola especial define o quê e o como ensinar e as respostas dos alunos aos seus questionamentos e proposições de trabalho. Encontram-se aqui uma professora, com cinco anos de experiência na educação especial, e seus onze alunos com histórico de deficiência mental, idade cronológica entre 10 e 15 anos, e freqüência à escola especial entre cinco e seis anos.

Cena 1

Numa escola especial, uma professora e seu grupo de 11 alunos reúnem-se em sala de aula para iniciar um projeto de trabalho. “Significar a escrita como forma de comunicação com o mundo” foi a motivação para o projeto que se inicia com a pergunta: “Como posso me comunicar com o mundo?”.

A estratégia inicial da professora consistiu na leitura da justificativa do projeto para seus alunos, dizendo que o estudo tinha por finalidade criar o maior número de situações que despertassem neles a curiosidade por diferentes formas de comunicação: leituras, jornais, internet, etc. e evidenciassem sua importância.

Após a leitura, a professora lança a pergunta:

– *Como posso me comunicar?* e obtém dos alunos as seguintes respostas:

- Fala.
- Computador.
- Carta (escrita).
- Expressão Facial.
- Fone.

A professora escreve no quadro a palavra “comunicar”, acentuando que esta é a palavra principal e continua perguntando aos alunos:

- *Quais as formas de se comunicar?*

Fazendo gestos, explica que a expressão facial também é uma forma de comunicação. Em seguida, fala do braille, explicando o que é, como se lê, o significado dos símbolos e o modo como os deficientes visuais lêem.

Os alunos continuam a dar sugestões sobre formas de comunicação. Um deles afirma:

– A foto também é um meio de comunicar.

A professora questiona:

– *Pensar também é uma forma de comunicar? Pensem sobre o que é comunicar?*

Os alunos respondem:

- É chamar alguém;
- É o telefone;
- É saúde,
- É cantar,
- É conversar com amigos e parentes;

– É falar idiomas.

Assim, a professora diz:

– Essas são as formas de se comunicar. Comunicação também é leitura. Explica as diferenças e maneiras de se comunicar, mostrando que propagandas e ofertas também são meios de comunicação e fala ainda sobre a venda ilegal de drogas. Por fim, a professora utiliza o dicionário para definir a palavra comunicação, mostrando que comunicar é uma forma de expressar.

A análise do episódio descrito nos remete a algumas observações. A motivação do projeto – discutir a comunicação com o mundo – parece válida, considerando-se que partiu de uma necessidade evidenciada na relação dos alunos com o conhecimento da linguagem escrita e também por se tratar de alunos com histórico de deficiência mental, em processo de alfabetização, que usualmente apresentam dificuldades de comunicar suas idéias. É comum encontrar na escolarização desses sujeitos processos mecânicos de acesso à língua escrita – que, freqüentemente, dificultam a utilização da escrita/ leitura em suas funções sociais –, aliados a questões de ordem biopsicossociais que limitam suas possibilidades de se fazerem entender, e de serem compreendidos.

Na maioria das vezes, as representações sociais da deficiência como desvantagem e/ou incapacidade, determinadas por valores e crenças historicamente construídos, permeiam as relações de ensino-aprendizagem e interferem na imagem que o aluno com necessidades especiais constrói sobre si mesmo, concorrendo para a forma como se relacionará com o conhecimento e com as situações-problema que encontrar ao longo da sua formação.

A escolha sobre o que ensinar, desse modo, pautou-se por numa necessidade real da professora e do grupo. No entanto, a organização do conteúdo e o modo de desenvolvê-lo – evidenciados por uma abordagem eminentemente oral e gestual, que dispensou o recurso da escrita como possibilidade de registro das idéias dos alunos e, portanto, como uma importante função social da comunicação – restringiu o processo de elaboração conceitual a uma mera *falação* desordenada, superficial, espontânea. Ela se revelava sem possibilidades de sistematização e reflexão dos sentidos e significados expressos nas falas da professora e dos alunos.

A professora supõe estar ensinando ao grupo o que é comunicação, falando sobre ela como um conteúdo sistematizado, como algo externo que foi organizado e identificado como tal, constituído em conhecimento abstrato. Não percebeu que naquele momento poderia chamar a atenção dos alunos para o processo de comunicação que vivenciavam, registrando suas perguntas e respostas no jogo de interlocução estabelecido. Por considerar que se está *dando aula*, o conhecimento é tratado

[...] fundamentalmente, como um conjunto de fatos objetivos, externos ao indivíduo. É visto, então, não como algo a ser questionado, analisado e negociado, mas como algo divorciado do significado humano e da troca intersubjetiva, que deve ser gerenciado e dominado (Santos; Moreira, 1995, p. 51).

A educação é tratada como se fosse uma abstração, e o currículo, como se fosse um corpo estabelecido de conhecimentos a ser ensinado e aprendido, cuja única problematização que nos apresenta diz respeito à sua distribuição: em que quantidade, em que período de tempo, para este ou aquele grupo (Williams apud Lopes, 1999, p. 87). Muito embora a maioria dos docentes aceite que os conhecimentos são relativos ao seu tempo e espaço, quando os conteúdos são enfatizados como saberes sistematizados negligenciam-se as condições de produção desse conhecimento.

A professora faz perguntas de diferentes ordens – *o que é comunicar, quais as formas, quais os meios e como utilizar* – como se implicassem no mesmo raciocínio, ou como se fossem sinônimas. Assim, os argumentos se perdem na oratória excessiva da aula expositiva e os conceitos se esvaziam, transformando-se numa conversa desconexa, com possibilidades restritas de elaboração conceitual pelo aluno, visto que sua “produção” se revestiu de um caráter artificial, porque não interagiu e agiu como leitor e escritor. As respostas dos alunos serviam apenas como *deixa* para o próximo raciocínio da professora que não as aproveitava para registrar e organizar o pensamento, nem para dar seqüência à temática em estudo, desqualificando, desse modo, a comunicação como instrumento para atribuir significado e sentido ao que se lê e se escreve.

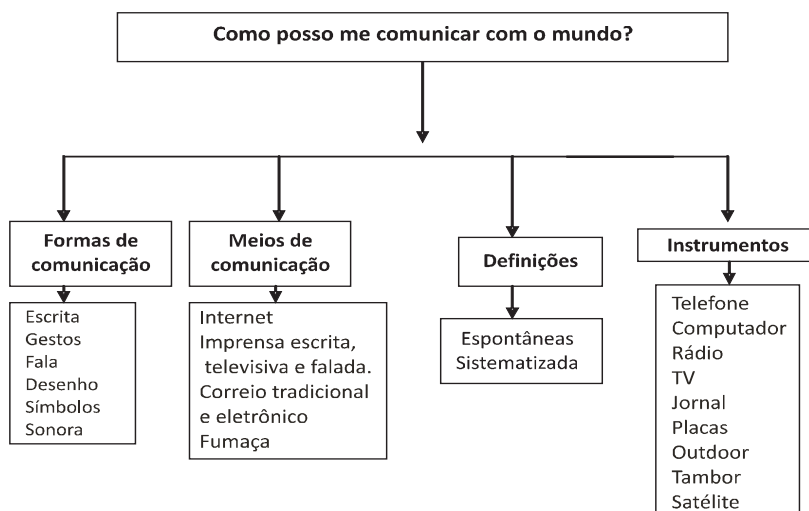
A organização das atividades em um projeto de trabalho, no caso analisado, falseia o planejamento propriamente dito, uma vez que a professora não antecipou as possíveis respostas dos alunos no sentido de sistematizá-las conforme o objetivo pretendido. A manutenção da elaboração conceitual no nível sincrético é evidenciada nas intervenções aleatórias e caracteriza o escasso domínio do conteúdo e de habilidades para estabelecer mediações entre as respostas dos alunos e os conceitos em pauta.

Fatos como esse adquirem relevância na seleção e organização de conteúdos curriculares, pois, como afirma Vygotsky, (1997, p.181)

[...] la cuestión del desarrollo de los conceptos científicos en la edad escolar es ante todo una cuestión práctica de enorme importancia, que puede resultar primordial desde el punto de vista de las tareas que se plantean a la escuela a la hora de enseñar al niño el sistema de conocimientos científicos.

Em face das discussões, o grupo de pesquisa realizou exercício para organizar e sistematizar os conteúdos trabalhados pela professora (Figura 1). Salienta-se que esse foi um dos objetivos da pesquisa: o de subsidiar a ação docente na seleção e organização dos conhecimentos, qualificando o processo de elaboração conceitual de alunos com histórico de deficiência mental, a partir dos pressupostos histórico-culturais.

Figura 1 – Exercício de elaboração de um mapa conceitual sobre comunicação.



O processo de elaboração conceitual requer do docente a utilização de conhecimentos não só do campo da Didática – para propor estratégias pedagógicas que configurem apoio aos seus alunos nas mais variadas situações de aprendizagens –, como de diversas áreas do conhecimento, que lhe permitirão estabelecer uma relação crítica firmemente apoiada na compreensão de que é no contexto das interações sociais, do jogo dialógico e da intersubjetividade que a aprendizagem adquire sentido.

As reflexões empreendidas pelo grupo de pesquisa foram discutidas com a professora juntamente com as orientadoras pedagógicas o que reorientou as atividades do projeto de trabalho em desenvolvimento. O episódio que segue descreve um segundo momento no qual a mesma professora reorienta seu trabalho com o grupo no sentido de discutirem e elaborarem o conceito de comunicação, desta vez lançando mão de experiências compartilhadas, interativas e contextualizadas.

Cena 2

O objetivo da atividade consistia em trabalhar com a apropriação/elaboração dos conceitos de comunicação, relação local e global, leitura, escrita e produção textual. Como motivação para a realização das atividades foi elaborada uma situação problema: “*O que tem na capa do jornal e o que ele está comunicando?*”

A professora apresentou um jornal solicitando que os alunos analisassem detalhadamente a capa com ênfase na imagem da matéria principal. A seguir solicitou que os alunos escrevessem ou desenhassem individualmente suas hipóteses sobre os fatos que geraram a imagem. Na seqüência, registrou no quadro a hipótese de cada aluno, analisando-as a partir de questões tais como: o que aconteceu, como, por que, quem e onde.

Posteriormente, a professora leu a matéria e estabeleceu relações entre os fatos e as hipóteses dos alunos. A notícia do jornal tratava das explosões que estavam acontecendo na BR 101 com vistas a sua duplicação. Aproveitando esse fato, a professora conduziu os alunos às margens da BR 101 – nas proximidades da escola – para observações e registros da importância e necessidade da duplicação dessa estrada. Esse material foi registrado em um painel que serviu de base para a construção de um texto coletivo.

Observa-se nessa continuidade do projeto de trabalho que a professora, orientada pelas análises do grupo de pesquisa, faz melhor uso dos instrumentos de registro e observação, bem como das respostas dadas pelos alunos que agora se materializam como hipóteses relevantes acerca dos fatos. Assim, criar situações que exijam observação, registro e análise de seus elementos ou aspectos constitutivos é fundamental para a aprendizagem de todos os alunos, notadamente daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, que podem, desse modo, manifestar sua capacidade de aprender de diferentes maneiras e mediante o uso de estratégias diversificadas.

Ao se pensar em educação transformadora relacionada à oferta de uma educação inclusiva que atenda a todos, é necessário destacar a forma como o conhecimento se processa no ser humano, independentemente de sua diversidade. Para a teoria histórico-cultural de Vygotsky (1989), o conhecimento se processa através das trocas e das interações dialógicas entre as pessoas, em especial, entre professores e alunos.

Os encaminhamentos dados pela professora (*vide* cena 2) parecem ter sido mais bem planejados: evidencia-se uma concepção de planejamento que vai além da elaboração de um projeto com justificativa, objetivos, etc. do que se pretende desenvolver em sala de aula. O planejamento assumido no cotidiano como processo de reflexão é mais do que um papel a ser preenchido. “Planejamento pedagógico é uma atitude crítica do educador diante do seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica” (Ostetto, 2004, p. 177).

Uma das questões que merece destaque nas cenas analisadas é o modelo individual – a relação linear professor/aluno – ainda observado no modo de organizar os espaços, de distribuir e realizar as atividades. A aprendizagem em aula não é nunca meramente individual ou limitada às relações frente a frente de uma professora e de um aluno. Trata-se claramente de uma aprendizagem dentro de um grupo social com vida própria, com interesses, necessidades e exigências que vão configurando uma cultura peculiar. Ao mesmo tempo, é uma

aprendizagem que se produz dentro de uma instituição e limitada pelas funções que cumpre (Pérez Gómez, 1998, p.64). Observemos a **cena 3** a seguir ocorrida em outro grupo de Educação Infantil:

A professora e a auxiliar estão com um grupo de nove crianças, na escola especial, discutindo a metamorfose da borboleta. Estão repassando a idéia de que a lagarta constrói o casulo e, neste, aguarda o momento de se transformar em borboleta.

– E vocês conhecem o nome dessa transformação? diz a auxiliar.

– Metamorfose – respondem os alunos.

– Mas me digam uma coisa, amigos – diz a professora – o casulo da borboleta fica assim, no chão?

– Não, nos galhos e nas folhinhas – respondem os alunos.

Então a professora propõe pôr os casulos na árvore e fazê-lo na ordem das mesas. A professora pergunta ao aluno que vem primeiro onde ele gostaria de colocar e aconselha-o a pôr em um lugar que seja firme, nos galhos fortes. O menino escolhe o galho e a professora explica que, na natureza, o casulo se gruda na árvore, que não está pendurado como ali, pois eles estão fazendo de conta. A professora escreve o nome do aluno no papel que enrolou o casulo. E assim procede com todos.

Quando chegou a vez do Otávio⁵, ela agiu da mesma forma e pediu para que ele mesmo escrevesse seu nome. Depois a auxiliar o levou de volta ao seu lugar. Então ele fugiu rapidamente da sala e os outros foram atrás. A professora chamou a atenção de todos.

O que se destaca nessa passagem é o fato de que uma tarefa, que poderia ter sido compartilhada pelos alunos se tivessem ajudado uns aos outros para colocar os casulos na árvore foi realizada pela professora, exigindo, por outro lado, muita paciência dos alunos, pois cada um tinha que aguardar sua vez. Otávio, um aluno com histórico de deficiência mental, demonstra sua impaciência retirando-se (fugindo!) da classe assim que a atividade terminou para ele, ou seja, quando seu casulo foi para a árvore.

Para Pérez Gómez (1998), a aprendizagem relevante em sala de aula ocorre à medida que a aula se torna momento de negociação e discussão. Segundo o registro da cena 3, a professora não oportuniza aos alunos a experiência de negociar um lugar na árvore, de fazê-lo de modo cooperativo, de trazer tanto seus conhecimentos e concepções como seus interesses, suas preocupações e seus desejos, envolvidos num processo vivo, em que o jogo de interações, conquistas e concessões provoque, como em qualquer outro âmbito da vida, o enriquecimento mútuo. Um espaço de conhecimento compartilhado supõe a criação, mediante negociação aberta e permanente, de um contexto de compreensão comum, enriquecido constantemente com as contribuições dos diferentes participantes, cada um segundo suas possibilidades.

As investigações desenvolvidas por Vygostki (1997) demonstraram que, de um modo exatamente igual, o pensamento lógico, a busca de afirmação e de constituição da capacidade de julgamento surgem na criança não antes de

aparecerem discussões no coletivo infantil. Na criança, portanto, a necessidade da reflexão lógica depende do desenvolvimento das funções coletivas, como a função de discussão.

Dessa maneira, para Vygostki, a conduta coletiva da criança não somente ativa e exercita as funções psicológicas próprias, mas também é a fonte do surgimento das funções psicológicas superiores. O coletivo é a fonte do desenvolvimento dessas funções nas crianças em geral e, em particular, na criança com histórico de deficiência mental.

A estruturação de uma aprendizagem cooperativa e interativa é base para o desenvolvimento de um trabalho em sala de aula na perspectiva da elaboração conceitual. Conduzir as atividades pedagógicas dessa forma significa incluí-las numa proposta mais ampla, em que estão inter-relacionadas as idéias de currículo, material, formação docente, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Cena 4

Deslocando-se agora para outra Cena ocorrida na escola regular, com um grupo de 30 crianças de 1ª série, entre elas Paula, nome fictício da aluna com histórico de deficiência mental que estuda no grupo, e uma professora jovem, recém-iniciada na atividade docente:

A professora mostra um cartaz.

– Nesse cartaz, nós vamos colar os nossos nomes em ordem alfabética, certo?

Então, nós vamos começar. Qual é a primeira letra do alfabeto?

– ‘A’ – respondem os alunos.

– Então vai erguer a mão quem tem o nome que começa com a letra ‘a’.

Alguns levantam a mão.

– Então vem aqui na frente quem tem o nome com ‘a’, e traz o papel, tudo junto.

A professora chama os alunos sucessivamente, fazendo-os identificar a primeira letra do nome e as subseqüentes quando há mais de um aluno com a mesma letra inicial. A atividade segue demoradamente deixando os alunos impacientes e dispersos. Embora tenha solicitado aos alunos que colassem as fichas que contêm os nomes num cartaz, após a identificação das letras iniciais do nome, a professora assume a tarefa de colar a ficha no cartaz, demonstrando preocupação com sua ordem e estética. Assim prossegue a atividade:

Paula aparece perguntando os nomes aos colegas. E a professora segue perguntando:

– Que letra é agora?

– Letra ‘e’.

– Quem tem letra ‘e’? Oh, Eduardo, cola lá bem retinho do jeito que tá lá.

Paula se levanta e acompanha os colegas. A professora explica para Paula que ainda não é a sua vez. A menina volta ao seu lugar.

– Tem alguém com a letra ‘f’?

E assim a professora segue na ordem alfabética. Em um certo momento, ela conta até 10 e pede para que fiquem quietos. Quando Paula se levanta, intervém a professora:

– É para esperar, Paula. Olhe aqui, Paula! (a professora se abaixa) Não chegou a hora da Paula ainda! Crianças, com que letra começa a palavra Paula?

– ‘P’.

– E agora é o ‘p’?

– Não – respondem os alunos.

– Então tem que esperar um pouquinho. Depois – insiste a professora – mas vai chegar a hora. Só um pouquinho. Tem que esperar, ainda tem mais amigos.

A menina insiste. A professora faz sinal negativo:

– Senta lá. Vamos sentar! Que feio você tá fazendo!

Na cena observada, o objetivo de ensino – conhecer a ordem alfabética – parece pouco claro. A professora preocupa-se mais com a elaboração do cartaz idealizado – sem rasuras, bem alinhado – do que com a aprendizagem ou as interações do grupo. O direcionamento para a forma em detrimento do conteúdo demonstra-se na escolha da atividade e no modo de realizá-la: o cartaz já estava formatado, as fichas já estavam com os nomes dos alunos, o modo de colar pré-definido. Os alunos estavam passivos, respondendo aos comandos da professora, repetindo conteúdos já memorizados.

Mais importante do que propor uma tarefa que viabiliza a interação entre os alunos e a resolução de um problema conjunto – encontrar ou agrupar os nomes que se aproximam quanto à letra inicial e seu consequente ordenamento alfabético – é ordenar os nomes num cartaz esperando a sua vez e preocupando-se apenas com a sua ficha, com a quantidade de cola, com o alinhamento correto das fichas no cartaz. Nesse momento, parece haver a iniciativa de Paula de buscar os colegas, solicitando que mostrassem os seus nomes ou que a ajudassem a localizar a ordem do seu. No entanto, a professora interpreta essa iniciativa como uma atitude de impaciência e indisciplina por parte da aluna, afinal, os demais colegas estavam todos sentados esperando sua vez.

Não se pode negar a relevância da organização no grupo, da necessária intervenção da professora na execução de uma atividade disciplinada. No entanto, esta não pode esvaziar o sentido e o significado de uma atividade, especialmente na classe de alfabetização, na qual são significativamente mais importantes a busca, a investigação, a análise, a comparação e a discussão de palavras, letras, textos, no sentido de se reconhecer e se nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas.

Com a atenção direcionada para o desenvolvimento da atividade, a professora pouco se deteve a olhar e a escutar os alunos. Se na organização do cotidiano escolar recorrermos ao modelo ideal, à retórica, à criança do livro, produziremos, possivelmente, uma relação e um conhecimento *didatizados*, burocratizados, fechados às múltiplas vozes e linguagens. Se não mirarmos com os olhos direcionados às crianças, fixados em seus movimentos, gestos, expressões, o olhar se perde e vai parar... na *atividade* (Ostetto, 2004).

Práticas Curriculares que Conduzem à Elaboração Conceitual de Alunos com Histórico de Deficiência Mental

O caráter mediado dos processos psíquicos superiores, elemento-chave da teoria de Vygotsky, fundamenta a proposta de práticas curriculares de elaboração conceitual. Significa assumir que as possibilidades de trabalhar com a elaboração conceitual dos alunos em geral e, em particular, dos alunos com histórico de deficiência mental exigem da escola o uso de “ferramentas ou instrumentos psicológicos” – “dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais” (Vygotsky; Luria, 1996, p. 93). São exemplos destes instrumentos psicológicos: a linguagem, a escrita, o sistema de numeração e o cálculo, as estratégias mnemônicas, as produções artísticas, os diagramas, os mapas, os desenhos e todos os signos estabelecidos por convenção.

Se tomarmos o caso específico dos alunos com histórico de deficiência mental, pode-se afirmar que é exatamente porque dominam o pensamento abstrato com maiores dificuldades que a escola deve desenvolver esta habilidade por todos os meios possíveis. “A tarefa da escola, em resumidas contas, consiste não em adaptar-se ao defeito, senão em vencê-lo” (Vygotsky, 1997).

As práticas curriculares, assim, encaminham-se para proporcionar a essas crianças uma concepção científica de mundo; ajudá-las a descobrir as relações entre os fenômenos fundamentais da vida (a natureza, o trabalho e a sociedade), as relações no interior de uma ordem não concreta e, finalmente, possibilitá-lhes, ao longo da aprendizagem escolar, a formação de uma atitude consciente diante da vida futura. Assim a pergunta que acompanha essa tarefa é: como se estrutura a atividade de ensino nessa direção? Quais os caminhos mais adequados?

Vygotsky insiste em diversos textos e conferências que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é uma construção coletiva, em um primeiro plano, para depois se converter em funções psíquicas da personalidade. Com base nesse pressuposto, a aprendizagem cooperativa parece-nos a alternativa mais recomendada para subsidiar a atividade de ensino e aprendizagem. Trata-se de um enfoque pedagógico no qual grupos heterogêneos de alunos podem trabalhar juntos, alcançando metas compartilhadas no mesmo processo de aprendizagem. Isto é, cada estudante se responsabiliza não apenas por sua aprendizagem, como também pela aprendizagem dos outros e dos demais membros do grupo.

Considerando-se os conflitos resultantes de ambientes culturais heterogêneos, é possível afirmar ser necessário que, interagindo com os outros, alunos e professores se vejam frente à responsabilidade de controlar, modificar, refinar ou transformar seus modos de proceder e pensar, ajustando-os rapidamente.

É imprescindível para o professor refletir sobre o seu fazer pedagógico de tal modo que possibilite identificar na sua atuação características do perfil de um mediador que, ao sistematizar os conhecimentos, os organiza de forma a possibilitar uma abordagem significativa. Além de organizar, necessita estar

atento à atuação dos alunos – o que falam, como falam, como reagem às atividades propostas, o que apontam de mais significativo –, sempre interagindo, mediando, oferecendo novos elementos ao contexto.

A estruturação cooperativa da aprendizagem é, portanto, um princípio teórico e metodológico orientador do processo de elaboração conceitual, pois este é sempre mediado pela palavra. Na elaboração conceitual, a palavra é, inicialmente, mediadora do processo, para depois se tornar símbolo do conceito. A criança explora o real, o material sensorial, e opera intelectualmente sobre ele, orientada pela palavra em ação nas interlocuções.

Por implicar a articulação de processos complexos, como a abstração e a generalização, a elaboração conceitual se desenvolve, na infância, por meio do que Vygotsky (1997, 1989) nomeou pensamento por complexos e conceitos potenciais. No pensamento por complexos, predominam generalizações – tendências de unificar, reunir, agrupar – que a criança elabora a partir de enlaces reais imediatos, vinculados às experiências imediatamente vivenciadas que, por isso mesmo, os enlaces são sempre temporários focalizados no objeto e no cotidiano. De modo mais elaborado, sustentado em enlaces lógicos, o conceito potencial – ou conceito científico – lida com a abstração, isto é, a atenção está focalizada no próprio ato de pensar, o traço abstraído do conjunto dos elementos é estável e não se modifica de acordo com a situação vivenciada.

Em outras palavras, o concreto imediato passa a ser compreendido pelo pensamento. Desse modo, só há conceito quando os traços abstraídos são sintetizados e, nesse processo, à palavra e ao professor cabe o papel fundamental de dirigir os processos mentais envolvidos.

Para Vygotsky, existe uma relação dinâmica entre os dois tipos de desenvolvimento dos conceitos, o que sugere que, para aprender um conceito científico, o indivíduo necessita de processos dinâmicos de “descida” aos conceitos cotidianos para compreendê-los na realidade prática e da conseqüente atividade de “subida” em direção à abstração, sempre com a mediação do professor. Nos movimentos descendentes e ascendentes, o indivíduo muda sua estrutura psicológica à medida que compreende e re-elabora o conceito.

Essas concepções têm conseqüências sobre os modos de proceder do professor. Este não se limita às definições formais, destituídas de sentido e significado, mas possibilita aos alunos a utilização do conceito e a expressão das diversas formas de elaboração que se vão produzindo nas interações de sala de aula.

Com base nesse pressuposto, se trouxermos à discussão as cenas analisadas, poderíamos vislumbrar a professora da Paula, por exemplo, priorizando o trabalho em pequenos grupos. Nesses os alunos teriam que, previamente, por meio de discussão e negociação, organizar os nomes dos colegas de maneira criativa, da produção de um álbum fotográfico, um dicionário ou um diário, organizados em ordem alfabética, nos quais descreveriam as qualidades, as características físicas, as predileções suas e dos colegas, empregando desenhos, gravuras e escritas. Nesse tipo de atividade, Paula

poderia interagir com mais qualidade, manifestar-se utilizando suas possibilidades de escrita e ser ajudada pelos colegas numa ação cooperativa.

Desse modo, a ordenação e a seqüência ainda seriam trabalhadas, porém a atividade passaria a fazer sentido e estimularia a escrita e leitura porque o texto produzido teria, de fato, uma função social: registrar percepções e idéias sobre os colegas, escrever o que se pensa, divertir-se, elaborar conceitualmente a escrita e sua ordenação. Com base nesse princípio, a professora introduziria o aluno no mundo da produção escrita em situação real de uso, veicularia por meio do texto idéias completas, conduziria à compreensão e ao uso da leitura e escrita como atos interativos.

Após a produção do texto escrito, a professora estimularia a atividade de leitura do texto, nesse caso contextualizada e significativa, com diferentes entonações e formas de representações – pictóricas (simbolismos de primeira ordem) e/ou escritas (simbolismos de segunda ordem como define Vygotsky). O texto poderia ser, posteriormente, reescrito e analisado nas suas estruturas internas (grafia, troca, acréscimos e supressão de letras e sílabas).

Considerando-se que se trata de um grupo de alfabetização, espera-se que a professora domine os conhecimentos sobre esse processo, tenha claro os objetivos de aprendizagem e os procedimentos necessários para alcançá-los.

Ao tomar como referencial os conceitos aqui discutidos, o professor definiria sua ação pedagógica de modo a garantir que seus alunos fossem capazes de:

- na oralidade – organizar e expor idéias com clareza, seqüência e objetividade; identificar relações entre oralidade e escrita; adequar a fala a diferentes interlocutores e situações sociais;

- na idéia de representação – distinguir e utilizar diversificadas formas de representação;

- nas funções sociais da escrita – desenvolver habilidades de uso da língua escrita em situações discursivas diversificadas;

- na leitura e produção textual – ler textos de diferentes tipos e gêneros e com diferentes funções; produzir textos de diferentes tipos e gêneros para diferentes interlocutores, em diferentes situações e condições de produção; produzir e ouvir textos orais de diferentes gêneros e com diferentes funções, conforme os interlocutores e seus objetivos;

- na análise lingüística – refletir sobre os textos lidos, escritos e falados, analisando a materialidade da língua, as características de cada gênero e tipo de texto.

Considerações Finais

A partir das evidências e dos pressupostos histórico-culturais que sustentaram este estudo, pode-se considerar que o planejamento da ação pedagógica docente nas escolas regulares e especiais poderia estar ancorado nos seguintes procedimentos:

a. conhecimento prévio do conceito que será trabalhado e sua problematização, que requer o domínio, pelo professor, do conhecimento a ser trabalhado, das possibilidades de compreensão diferenciadas desses conceitos e seus sentidos possíveis no processo histórico. Isso exige do professor a identificação do conteúdo, seu aprofundamento com leituras e levantamento de questões, antes mesmo de iniciar sua atividade com o aluno;

b. conhecimento e compreensão das possibilidades de aprendizagem de seus alunos, especialmente daqueles com histórico de deficiência mental, que significa apoiar-se não no que lhes falta, na sua insuficiência ou defeito, mas no que são e no modo como se desenvolvem (Vygotsky, 1997). Observar como respondem às suas dificuldades, as reações que apresentam e o lugar que ocupa a deficiência no sistema de sua personalidade; identificar as formas como elaboram seus conceitos e os expressam;

c. definição dos objetivos de aprendizagem, ou seja, ter claramente definido o que deseja que seus alunos aprendam e porquê;

d. previsão de estratégias diversificadas através do pensar e organizar estratégias de ensino que possibilitam recorrer a diferentes fontes de informação e em diferentes lugares e que permitem criar situações de aprendizagem propiciadoras do movimento de elaboração conceitual;

e. desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, conhecer o que os alunos sabem sobre o conceito, ou o que imaginam que ele significa, dar sentido aos seus discursos, registrá-los, problematizá-los; oferecer-lhes outras maneiras de significar esse mesmo conceito mediante o acesso a informações, conhecimentos e formas de linguagem por eles ainda não dominadas; fazê-los analisar as semelhanças e diferenças entre o conceito espontâneo inicial e os conceitos elaborados e re-elaborados à luz de informações desenvolvidas pela ciência; conduzi-los a novos registros, em diferentes linguagens. Nesse movimento intencional, o professor assume o seu papel, conduzindo os alunos a transitarem do conceito espontâneo ao científico e vice-versa – movimento ascendente e descendente, como sugere Vygotsky (1997);

f. sistematização do conceito e problematização dessa sistematização, que trata do re-construir a rede de conceitos trabalhados e sua relação com os demais conceitos do currículo; compreender de onde partiu e onde pretende chegar; analisar suas possíveis relações e interconexões com as diferentes áreas do conhecimento;

Por fim, como síntese das principais idéias discutidas e analisadas nesse processo investigativo, pode-se indicar que as práticas curriculares que conduzem à elaboração conceitual de alunos com histórico de deficiência mental não se diferenciam das práticas de elaboração conceitual realizadas com qualquer aluno. A diferença reside nas concepções de aprendizagem e nas práticas de ensino que têm sido desencadeadas, tanto na escola regular como na especial, e que, em maior ou menor proporção, contribuem para ampliar ou limitar as possibilidades de elaboração conceitual dos alunos.

Notas

1. O direcionamento dessas políticas públicas de Educação para Todos pode ser observado nos documentos orientadores do Banco Mundial, da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL, 1990) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Pode-se citar a Declaração de Salamanca – Princípios, Políticas e Práticas das Necessidades Educativas Especiais –, documento aprovado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, na Espanha, em 1994, que passou a considerar a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais (UNESCO, 1994). Outro documento importante, elaborado na Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência, é a Declaração de Guatemala (OEA, 2004) que conceitua o termo deficiência e estabelece o que é e o que não é discriminação. O Brasil é signatário desse documento, aprovado pelo Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, do Congresso Nacional e promulgado pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2002, da Presidência da República.
2. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, no Capítulo V, em três artigos, entre os quais o art. 58, define a educação especial como a modalidade de ensino destinada aos educandos portadores de necessidades especiais. Também prevê que o atendimento educacional especializado deverá ser ofertado, preferencialmente, na rede regular, em todos os níveis de ensino.
3. Para fins deste artigo, e assumindo os pressupostos histórico-culturais, utilizar-se-á a expressão “alunos com histórico de deficiência mental”.
4. Para identificar as categorias temáticas, Bardin (2000) sugere, num primeiro momento, adotar procedimentos com vistas a fazer o “inventário”, isto é, isolar os elementos. O resultado dessa fase são as unidades de análise (Krippendorff *apud* Lüdke; André, 1986, p. 41) que serão tratadas sob a regra de numeração de frequência, ou seja, sua importância será conferida pela frequência de aparição. O passo seguinte será efetuar a classificação, procurando impor certa organização às mensagens. Essa etapa consistirá em agrupar temas que apresentam a mesma idéia, sugerem a mesma concepção de educação e indicam uma determinada orientação organizativa. Esse processo de análise, realizado nos encontros sistemáticos com os representantes das escolas, definiu as categorias temáticas de cada uma das propostas curriculares gerando informações que, ao receber tratamento de cunho comparativo, esclareceram semelhanças e diferenças entre o conteúdo e a forma de organização das propostas curriculares.
5. Otávio é o nome fictício atribuído ao sujeito da pesquisa.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de dezembro de 1996a, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 23/12/96, Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação: **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A.; SILVA, J. C. A. (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 149-164.

CEPAL – UNESCO. **Transformacion productiva com equidad – la tarea prioritária del desarrollo em América Latina y el Caribe em los años noventa**. Santiago, Chile, 1990.

LOPES, A. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 abr. 2007.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: ALHARES, M. S.; MARINS, S. (Orgs.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.61-85.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Declaração de Guatemala**. Disponível em <http://agenda.saci.org.br>. Acesso em 20 de outubro de 2004.

OSTETTO, L. E. (Org.) **Encontros e desencontros na educação infantil**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

PADILHA, A. M. L. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a Educação Especial. **Educação & Sociedade**, v. XXI, n. 71, p.197-220, jul. 2000.

PEREZ GÓMEZ, A. I. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: SACRISTÁN, J. G. & PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 53-65.

SANTOS, L. L. de C. P.; MOREIRA, A. F. Currículo: questões de seleção e organização do conhecimento. **Idéias**, São Paulo, n. 26, p. 47-65, 1995.

SILVA, T. T da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TORRES, R. M. **Que (e como) é necessário aprender: necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares**. Campinas: Papyrus, 1994.

UNESCO/CORDE. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades especiais**. Brasília, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Obras Escogidas, Vol.V. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Cássia Ferri é Doutora em Educação pela PUC/SP. Professora da UNIVALI – SC, Programa de Pós-graduação em Educação.
Email: cassia@univali.br

Regina Célia Linhares Hostins é Doutora em Educação pela UFSC. Professora da UNIVALI – SC, Programa de Pós-graduação em Educação.
Email: reginalh@univali.br

