UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

EDUCAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL: O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

Rio de Janeiro
2022

ARLINDO FERNANDO PAIVA DE CARVALHO JUNIOR

EDUCAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL: O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

Tese apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Doutor.
Orientadora: Dra. Andréa Rosana Fetzner.

Rio de Janeiro
2022

Carvalho Junior, Arlindo Fernando Paiva de
Cc331 EDUCAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL: O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT / Arlindo Fernando Paiva de Carvalho Junior. -- Rio de Janeiro, 2022.
250

Orientador: Andréa Rosana Fetzner.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Educação Especial. 2. Instituto Benjamin Constant. 3. Ciclo de Alfabetização. 4. Deficiência Visual. 5. Justiça Curricular. I. Fetzner, Andréa Rosana, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

TESE DE DOUTORADO

Arlindo Fernando Paiva de Carvalho Junior

"EDUCAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL: O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT"

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 29/04/2022

Em conformidade com a Resolução nº 5.257 de 25/03/2020 e a Ordem de Serviço PROPGPI nº 3 de 02/07/2020, esta ata vai somente por mim assinada, atestando que a defesa ocorreu com a participação dos componentes abaixo listados.

Documento assinado digitalmente
gov.br
Andrea Rosana Fetzner
Data: 06/05/2022 11:37:04-0300
Verifique em https://verificador.iti.br

_____
Profª. Drª. Andréa Rosana Fetzner
(orientadora)

_____
Profª. Drª. Claudia de Oliveira Fernandes
(avaliadora interna)

_____
Profª. Drª. Carmen Sanches Sampaio
(avaliadora interna)

_____
Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz
(avaliador externo)

_____
Profª. Drª. Giseli Barreto da Cruz
(avaliadora externa)

Rio de Janeiro
2022

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese a todos aqueles que respeitam, acreditam e lutam por uma sociedade justa, democrática, digna e inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Enfim, se foram os quatro anos dedicados ao doutorado. Olhar para trás e perceber todo o caminho percorrido, provoca-me uma mistura de sentimentos. Lembranças e memórias que serão eternizadas com pessoas e experiências maravilhosas. Eu chorei, amei, gritei, briguei, desculpei, li, estudei, escrevi, viajei, joguei, vivi, agradeci e agradeço todos os dias pelo privilégio de ter realizado tal curso e ter a possibilidade de me formar doutor.

Quando recebi a notícia da aprovação no curso de doutorado, não estava em um dos melhores momentos de minha vida. Lembro-me de quando liguei chorando para a minha mãe para avisar que havia passado. E choramos juntos. Agarrei-me ao curso de doutorado como uma possibilidade de me reencontrar, de resgatar meus sonhos. Para além da formação em pesquisador, o doutorado me deu a motivação que precisava para continuar.

Nos primeiros meses, ainda me reencontrando, sei que não vivi intensamente o que o curso me proporcionava. Muitas vezes, apenas passava o tempo sem deixar me afetar, sem me envolver. Foram muitos altos e baixos na vida, muitas tristezas, decepções, assim como alegrias, conquistas e vitórias. Nesses quatro anos de pesquisa e estudos, tive a certeza de que tudo é efêmero, tudo passa, família, amigos, amantes, tudo e todos têm seu tempo, seu contexto e seu lugar.

Tenho muito a agradecer a muitas pessoas que passaram e/ou acompanharam minha trajetória doutoral, tanto na vida profissional quanto na pessoal. Sou grato a cada um que contribuiu com a construção de minha tese, com a minha formação em pesquisa e com a minha formação e amadurecimento humano. Em poucas palavras seria impossível expressar minha gratidão e citar a todos que contribuíram para a conclusão desta tese, por esse motivo, citarei aqueles que foram peças-chave nesse processo.

Inicialmente, agradeço aos meus pais, meus grandes incentivadores ao longo da vida, que me apoiaram e me motivaram nos estudos. Guiaram-me pelo caminho do trabalho, do amor, da esperança, do perdão, dos aprendizados. Pai e mãe, vocês são meu chão, a minha base, os meus melhores amigos. A presença de vocês fez e faz toda a diferença em minha trajetória, em quem eu sou. Em especial, a minha mãe, que se dedicou a me ajudar e esteve comigo em todo o período de pandemia, com muito afeto e carinho. Amo vocês.

Agradeço a todos meus amigos e amigas, profissionais e pessoais, que estiveram presentes nesses últimos quatro anos, pertos ou distantes, com mensagens e ligações, visitas, conversas e risadas, que contribuíram para que eu mantivesse a saúde mental, equilíbrio e perseverança.

Ao copo docente e aos discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu - UNIRIO), que lutam e se dedicam diariamente para manter uma formação de qualidade, que compartilharam momentos, ideias, tempos, experiências que foram enriquecedoras.

A minha orientadora, professora doutora, Andréa Rosana Fetzner, pela qual tenho um imenso carinho e admiração. Foram risadas, piadas, tensões e muito aprendizado. Serei eternamente grato pela confiança em minha pessoa e por toda compreensão às demandas e necessidades que surgiram em minha vida. Aprendi muito com a senhora, obrigado.

Aos professores e estudantes da Universidade da Coruña (UDC), na Espanha, que me receberam e proporcionaram muitas trocas e aprendizados. Fizeram de minha estadia, sozinho, em outro país, mais leve e tranquila, com conversas, passeios, eventos, parcerias acadêmicas e muito aprendizado. Agradeço, com muito carinho, aos professores Xosé Malheiros, Narciso de Gabriel, Carlos, Cathryn Teasley, Ana, Celso e María Teresa Núñez Mayán, em especial ao professor doutor Jurjo Torres Santomé, sempre atencioso, que me aceitou e me recebeu na UDC para realização do estágio doutoral. Foram meses de muito aprendizado e trocas que estão eternizados em minhas memórias. Obrigado, professor, o senhor é uma referência.

Às professoras doutoras, que participaram das bancas de qualificação e de defesa Rosana Glat, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Mey de Abreu Van Munster, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Giseli Barreto da Cruz, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Carmen Sanches Sampaio, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Claudia de Oliveira Fernandes, da UNIRIO e ao professor doutor Gilmar de Carvalho Cruz da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Obrigado pelas leituras cuidadosas e pelas contribuições.

Aos membros dos grupos de pesquisa de que fiz parte, que me acolheram e me enriqueceram enquanto pessoa, que possibilitaram novos aprendizados, (des)construções e reflexões, que ressoaram em minha tese, principalmente os grupos de pesquisa Avaliação e Currículo (GEPAC), coordenado pela minha orientadora; Inovações Educativas (GIE), coordenado pelo professor doutor Jurjo Torres Santomé; e o grupo de pesquisa Cotidianos Escolares e Educação Especial: Corpo, Currículo e Inclusão (GPCECI), que coordeno no IBC e pelo qual tenho um imenso carinho.

Ao Instituto Benjamin Constant (IBC) por ter me proporcionado cursar o doutorado com dedicação exclusiva. Instituição centenária, que lutarei para que seja eterna. A toda a comunidade do IBC, professores, funcionários, estudantes, todos que contribuem diariamente

para minha formação, em especial às professoras que participaram das entrevistas e dedicaram tempo e atenção à pesquisa. A participação de vocês foi fundamental, obrigado.

E, finalmente, agradeço a todos aqueles que foram meus estudantes, nos sistemas municipais de educação e nas escolas privadas onde atuei, nos projetos sociais esportivos e culturais, na pós-graduação da UFRJ, no curso de Pedagogia a distância da UNIRIO/ Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj)/ Universidade Aberta do Brasil (UAB) e nos cursos de formação. Agradeço, principalmente, aos estudantes do IBC, que me motivam, diariamente, a continuar estudando e pesquisando para melhorar minhas práticas. Aprendo todos os dias com vocês, obrigado.

EPÍGRAFE

> Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2011, p. 30-31).

RESUMO

A presente pesquisa, de perspectiva qualitativa, foi realizada no Instituto Benjamin Constant (IBC), centro de referência nacional da área da deficiência visual (DV), uma instituição especializada na educação e no atendimento de pessoas com DV e pela integração cultural de estudantes de diferentes regiões do estado do Rio de Janeiro. O objetivo foi investigar a implementação e o desenvolvimento do ciclo de alfabetização no IBC, instituído em 2017, assim como os seus desdobramentos na prática pedagógica dos professores. Além disso, foram objetivos específicos da pesquisa: a) verificar os possíveis desafios encontrados pelos professores com a implantação e desenvolvimento do ciclo de alfabetização; b) identificar as possíveis mudanças no planejamento e na avaliação da aprendizagem utilizadas na implementação e desenvolvimento do ciclo de alfabetização; e c) verificar se o problema da distorção entre idade e ano de escolaridade persiste. A pesquisa contou com um estágio doutoral na Espanha, que oportunizou o estudo sobre a justiça curricular, por meio da orientação do professor Jurjo Torres Santomé. Foi realizada revisão de literatura com pesquisa bibliográfica sobre o tema, além da pesquisa de campo por meio de análise documental, observação participante, entrevistas semiestruturadas e entrevista do tipo grupo focal com as professoras participantes, tendo como orientação da análise dos dados a concepção hermenêutica-dialética. Dentre os resultados, compreende-se que a implementação do ciclo de alfabetização desdobrou-se na prática das professoras por meio de uma maior flexibilização do currículo, o que melhorou a integração curricular entre os anos de escolaridade e a comunicação entre as professoras, extinguindo práticas avaliativas padronizadas e sistemáticas, inserindo relatórios de registros avaliativos, contínuos, diagnósticos e processuais e melhorando a correção da defasagem da idade nos primeiros anos do ciclo por meio da progressão continuada até o terceiro ano. Também foram identificadas questões que o corpo docente e os gestores ainda estão discutindo e aperfeiçoando, como a falta de um projeto de aceleração e correção da distorção entre idade e ano de escolaridade do estudante, e a capacitação das professoras sobre a organização do ensino por ciclos. Questões essas, específicas de uma instituição especializada em DV, saberes constituídos que podem contribuir para uma Educação Especial mais digna, ética, justa, democrática e inclusiva, ressoando em diversos e singulares cotidianos escolares.

Palavras-chave: Educação Especial; ciclo de alfabetização; deficiência visual; justiça curricular; Instituto Benjamin Constant.

ABSTRACT

The present research, from a qualitative perspective, was carried out at Benjamin Constant Institute (IBC), a national reference center in the field of visual impairment (DV), an institution specialized in the education and care of people with VI and for the cultural integration of students from different regions of the state of Rio de Janeiro. The objective was to investigate the implementation and development of the literacy cycle at IBC, stablished in 2017, as well as its consequences in the pedagogical practice of teachers. In addition, the specific objectives of the research were: a) to verify the possible challenges encountered by teachers with the implementation and development of the literacy cycle; b) identify possible changes in the planning and assessment of learning used in the implementation and development of the literacy cycle; and c) verify if the problem of distortion between age and schooling year persists. The research had a doctoral internship in Spain, which provided an opportunity to study curricular justice, under the guidance of Professor Jurjo Torres Santomé. A literature review was carried out with bibliographic research on the subject, in addition to field research through document analysis, participant observation, semi-structured interviews and focus group interview with the participating teachers, with the dialectic-hermeneutical conception as a guide for data analysis. Among the results, it is understood that the implementation of the literacy cycle unfolded in the teachers' practice through a greater flexibility of the curriculum, which improved the curricular integration between the years of schooling and the communication between the teachers, extinguishing standardized and systematic evaluation practices, inserting evaluative, continuous, diagnostic and procedural records reports and improving age gap correction in the first years of the cycle through continued progression until the third year. Problems were also identified that teachers and managers are still discussing and improving, such as the lack of a project to accelerate and correct the distortion between the student's age and year of schooling, and the training of teachers on the organization of teaching by cycles. These questions, specific to an institution specializing in VI, constituted knowledge that can contribute to a more dignified, ethical, fair, democratic and inclusive Special Education, resonating in different and unique school routines.

Keywords: Special Education; literacy cycle; visual impairment; curriculum justice; Benjamin Constant Institute.

RESUMEN

La presente investigación, de perspectiva cualitativa, fue realizada en el Instituto Benjamin Constant (IBC), centro de referencia nacional del área de la discapacidad visual (DV), una institución especializada en la educación y en el servicio a las personas con DV y por la integración cultural de estudiantes de diferentes regiones del Estado del Río de Janeiro. El objetivo fue investigar la implementación y el desarrollo del ciclo de alfabetización en el IBC, instituido en 2017, así como sus desdoblamientos en la práctica pedagógica de los profesores. Además, fueron objetivos específicos de la investigación: a) verificar los posibles desafíos encontrados pelos profesores con la implementación y desarrollo del ciclo de alfabetización; b) identificar los posibles cambios en el planeamiento y en la evaluación del aprendizaje utilizadas en la implementación y desarrollo del ciclo de alfabetización; e c) verificar si el problema de la distorsión entre edad y año de escolaridad persiste. La investigación contó con una práctica doctoral en España que proporcionó el estudio sobre la justicia curricular, por medio de la orientación del profesor Jurjo Torres Santomé. Fue realizada revisión de literatura con investigación bibliográfica sobre el tema, además del trabajo de campo por medio de análisis documental, observación participante, entrevistas semiestructuradas y entrevista del tipo grupo focal con las profesoras participantes, teniendo como orientación del análisis de las contribuciones la concepción hermenéutica-dialéctica. Entre los resultados, se comprende que la implementación del ciclo de la alfabetización se desdobló en la práctica de las profesoras por medio de una mayor flexibilidad del currículo, lo que mejoró la integración curricular entre los años de escolaridad y la comunicación entre las profesoras extinguiendo prácticas evaluativas estandarizadas y sistemáticas, insiriendo informes de registros evaluativos, continuos diagnósticos y procesuales y mejorando la corrección del retraso de la edad en los primeros años del ciclo por medio de la progresión continuada hasta el tercero año. También fueron identificadas cuestiones que el cuerpo docente y los gestores todavía están discutiendo y perfeccionando, como la falta de un proyecto de aceleración y corrección de la distorsión entre edad y ano de escolaridad del estudiante, y la capacitación de las profesoras sobre la organización de la enseñanza por ciclos. Cuestiones esas, específicas de una institución especializada en DV, saberes constituidos que pueden contribuir para una Educación Especial más digna, ética, justa, democrática e inclusiva, resonando en diversos cotidianos escolares

Palabras clave: Educación Especial; ciclo de alfabetización; discapacidad visual; justicia curricular; Instituto Benjamin Constant.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Organograma do DED 138

Gráfico 1 - Taxa de distorção idade-série por ano de escolaridade e sexo em 2020 31
Gráfico 2 - Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Brasil (2016 – 2020) 43
Gráfico 3 – Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação que frequentam classes comuns (com e sem atendimento educacional especializado) ou classes especiais exclusivas – Brasil (2016 – 2020) 43
Gráfico 4 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns e em classes especiais exclusivas, segundo a dependência administrativa – Brasil – 2020 44
Gráfico 5 - Municípios de residência dos estudantes do Ciclo de Alfabetização 145
Gráfico 6 - Bairros do Rio de Janeiro de residência dos estudantes 145

Quadro 1– Trabalhos Encontrados 51
Quadro 2 – Metadados dos Trabalhos Apresentados no Quadro 1 52
Quadro 3 - Alterações e movimentos ocorridos no IBC nos últimos anos 103
Quadro 4 – Organização do ensino fundamental apresentada no PPP 2008-2010 113
Quadro 5 - Organização do programa educacional diferenciado no ensino fundamental apresentado no PPP 2008-2010 115
Quadro 6 - Transformações identificadas por meio das análises dos documentos 123
Quadro 7 - Perfil das professoras de referência de turma entrevistadas 135
Quadro 8 - Matriz curricular do Ciclo de Alfabetização 139
Quadro 9 - Atendimentos Individualizados para os Estudantes do Ciclo de Alfabetização 140
Quadro 10 - Características das turmas do Ciclo de Alfabetização referente ao calendário escolar de 2020 (cursado no primeiro semestre de 2021) 143
Quadro 11 - Características das turmas do Ciclo de Alfabetização referente ao calendário escolar de 2021 (cursado no segundo semestre de 2021) 144
Quadro 12 - Número de turmas e de estudantes dos anos de 2014 a 2019 162

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD - Audiodescrição

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AE-DMU – Atendimento Especializado em Deficiência Múltipla

Apae – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

APAR - Associação de Pais, Amigos e Reabilitandos do Instituto Benjamin Constant

ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária

AVD – Atividades de Vida Diária

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CA – Classe de Alfabetização

CAPA – Coordenação de Assessoramento Pedagógico e Administrativo

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Cederj - Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

Cepeq - Centro de Estudos e Pesquisas

CNS – Conselho Nacional de Saúde

COC – Conselho de Classe

COE – Comitê Operativo de Emergência

COMHOR – Comissão de Confecção, Organização e Divulgação dos Horários Acadêmicos

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

CPII – Colégio Pedro II

CPPD – Comissão Permanente de Pessoal Docente

CNS – Conselho Nacional de Saúde

DAE - Divisão de Assistência ao Educando

DAL - Divisão de Atividades Culturais e de Lazer

DED – Departamento de Educação

DEN - Divisão de Ensino

DOE - Divisão de Orientação Educacional, Psicológica e Fonoaudiológica

DP – Departamento Pessoal

DPA - Departamento de Planejamento e Administração

DPME - Departamento de Estudos e Pesquisas Médicas de Reabilitação

DPPE - Departamento de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão

DTE - Departamento Técnico Especializado

DV – Deficiência Visual

DMSV – Deficiência Múltipla Sensorial Visual

EaD – Educação a Distância

EBTT – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

EE – Educação Especial

EF – Educação Física

EJA – Educação de Jovens e Adultos

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

EUA – Estados Unidos da América

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz

GEPAC – Grupo de Pesquisa, Avaliação e Currículo

GIE – *Grupo de Investigación en Innovacións Educativas* (Grupo de Pesquisa Inovações Educativas)

GPCECI – Grupo de Pesquisa Cotidianos Escolares e Educação Especial: Corpo, Currículo e Inclusão.

GPPF – Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores

IBC – Instituto Benjamin Constant

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LSM – Língua de Sinais Moçambicana

MDVI - Deficiência Múltipla Sensorial-Visual

MEC – Ministério da Educação

MPF – Ministério Público Federal

MS – Ministério da Saúde

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIT - Organização Internacional do Trabalho

OM – Orientação e Mobilidade

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONCE – *Organización Nacional de Ciegos de España* (Organização Nacional de Cegos da Espanha)

ONG – Organização Não Governamental

OPAS – Organização Pan-americana de Saúde

PCN´s – Parâmetros Curriculares Nacionais

PED – Programa Educacional Diferenciado

PEI – Planejamento Educacional Individualizado

PEVI - Práticas Educativas para uma Vida Independente

PISA – *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)

PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PREA – Programa Educacional Alternativo

REI – *Regular Education Initiative* (Iniciativa de Educação Regular)

SAAP-DV - Sala de Acompanhamento Pedagógico em Deficiência Visual

Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica

Secadi - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Semesp - Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SINASEFE - Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica

Sintibc – Sindicato dos Trabalhadores do Instituto Benjamin Constant

SIR – Sala de Integração e Recursos

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UDC – Universidade da Coruña

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS 19

1 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL: ALGUMAS REFLEXÕES EM PROL DA INCLUSÃO 25

1.1 Estudantes com deficiência visual e a escola seriada 27

1.2 O estudante com deficiência visual e os ciclos de escolarização 33

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUMAS COMPREENSÕES 37

2.1 A Educação Especial 37

2.2 A Educação Especial no Brasil 41

2.3 A legislação e políticas públicas de Educação Especial no Brasil 46

2.4 A Educação Especial e as perspectivas de inclusão 48

2.5 A pesquisa bibliográfica: a busca por pesquisas sobre escolarização em ciclos relacionada à Educação Especial e/ou educação inclusiva 50

2.5.1 Síntese e discussão dos textos... 53

2.5.2 Algumas reflexões sobre os trabalhados analisados 61

3 O ESTÁGIO DOUTORAL NA UNIVERSIDADE DA CORUÑA E A APROXIMAÇÃO AO CONCEITO DE JUSTIÇA CURRICULAR 63

3.1 Compreensões sobre o conceito de justiça curricular 69

4 A CONCEPÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA DE CAMPO 83

4.1 Os instrumentos de coleta de dados 84

4.1.1 As entrevistas 85

4.1.2 A entrevista do tipo grupo focal com a equipe do AE-DMU do IBC 90

4.1.3 A análise documental 91

4.1.4 A observação participante 93

4.2 A concepção de análise hermenêutica-dialética 95

4.3 Procedimentos éticos da pesquisa 98

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS 102

5.1 Da seriação ao ciclo de alfabetização no IBC: movimentos, conquistas e desafios 102

5.1.1 O IBC e sua aproximação política e institucional para/da rede SETEC 105

5.1.2 Os projetos político-pedagógicos do IBC: um processo de transformação 108

5.1.3 A extinção do PREA e o surgimento do AE-DMU 125

5.1.4 A carreira docente e o perfil dos professores do IBC 129

5.1.5 A estrutura atual do IBC e o ciclo de alfabetização 137

5.2 O contexto da pandemia: tensões que perpassam o cenário da pesquisa 146

5.2.1 O ensino remoto no IBC 148

5.2.2 As tensões do ensino remoto 150

5.2.3 A importância, necessidade ou indispensável participação dos responsáveis durante o ensino remoto 153

5.2.4 A volta do ensino presencial no IBC 155

5.3 A implementação do ciclo de alfabetização no IBC: as compreensões das professoras 157

5.3.1 O desdobramento na prática pedagógica das professoras: o planejamento e a avaliação da aprendizagem 165

5.3.2 A avaliação da aprendizagem: da seriação ao ciclo de alfabetização 174

5.3.3 A reorganização das turmas para o ano de 2022: repensando a escolarização do estudante com DMSV 184

5.3.4 As compreensões e os desafios do/no ciclo de alfabetização 188

5.3.5 Algumas reflexões... 191

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALGUMAS COMPREENSÕES 195

REFERÊNCIAS 202

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA JURJO TORRES SANTOMÉ 219

APÊNDICE B - ENTREVISTA COM JURJO TORRES SANTOMÉ 220

APÊNDICE C – TÓPICO GUIA DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES..... 245

APÊNDICE D – TÓPICO GUIA DA ENTREVISTA COM PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS DO IBC..... 246

APÊNDICE E – TÓPICO GUIA DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA COM MAIOR TEMPO NA INSTITUIÇÃO E ATUOU COM A ALFABETIZAÇÃO NO IBC 247

APÊNDICE F - TÓPICO GUIA DA ENTREVISTA DO TIPO GRUPO FOCAL..... 248

PALAVRAS INICIAIS

Ao longo de quase quinze anos, desde o início de minha graduação em Licenciatura Plena em Educação Física (EF), foram intensas as transformações, anseios e inquietações nas diferentes dimensões de minha trajetória docente. Tanto as vivências profissionais quanto as experiências pessoais contribuíram de alguma forma para o meu amadurecimento e desenvolvimento, fazendo-me buscar, a cada dia, respostas para os desafios que se colocaram em minha caminhada. Dessa forma, entendo cada momento de formação como um ciclo importante na vida. Não como algo acabado, mas que dá subsídios para a permanente formação docente.

Durante a graduação, não me limitei à área da EF, sempre estive aberto a novas possibilidades e conhecimentos. Realizei cursos em diversas áreas e estagiei em diferentes escolas e projetos para diversificar meu aprendizado e aumentar minha renda para subsidiar meus estudos. Os estágios foram um grande aprendizado, principalmente os realizados em projetos sociais, que me fizeram crescer como pessoa. Em muitos deles, os meus coordenadores nem o ensino médio tinham, mas eram humildes e também me ensinaram muito com suas experiências de vida.

Aos 20 anos, tive minha primeira experiência como pesquisador, coletando, analisando e discutindo os dados para meu trabalho de conclusão de curso na graduação. Experiência que ajudou a amadurecer minhas escolhas profissionais e a ter a certeza de que minha prática docente, necessariamente, deveria estar vinculada à pesquisa.

Após a graduação, os cursos de especialização contribuíram significativamente para meu amadurecimento enquanto professor e pesquisador. Foram seis cursos de especialização em diferentes universidades, que possibilitaram novas pesquisas que se desdobraram em trabalhos publicados em periódicos científicos e apresentações em eventos acadêmicos.

Mais maduro profissionalmente, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Atividade Física, da Universidade Salgado de Oliveira, obtendo o título de mestre em 2015, dissertando sobre a construção, implementação e desenvolvimento da proposta curricular de EF do Estado do Rio de Janeiro, atividade que possibilitou a convivência com professores e pesquisadores com vasta experiência na área de pesquisa.

Os estudos sempre estiveram relacionados à prática pedagógica no magistério, em virtude da minha atuação em diversos segmentos e modalidades da educação, de diferentes escolas das redes de ensino públicas e privadas. Dentre elas, a Educação Especial (EE), em que trabalhei junto a estudantes com diferentes síndromes e deficiências incluídos em escolas

regulares, até que, em 2014, iniciei minha atuação como professor no Instituto Benjamin Constant (IBC), dedicando-me com mais ênfase às questões da EE.

Cada estudante da EE com sua especificidade, sua identidade, porém a maioria deles tinha uma característica escolar em comum: a distorção idade-série. Uma situação angustiante ao ver adolescentes com deficiência, na faixa etária de 14 anos, estudando na mesma turma junto a crianças de 9 anos, devido à reprovação promovida pela escola seriada. Uma organização "[...] segmentada, hierarquizada e, por consequência, seletiva, classificatória dos conhecimentos e dos processos de ensino e de aprendizagem [...]" (ARROYO, 2007, p. 19). Estudantes destinados ao fracasso escolar em uma lógica que desconsidera as diferenças. Um sistema que estabelece o sucesso escolar sem necessariamente relacioná-lo às necessidades e desejos do estudante (PERRENOUD, 2003).

A distorção idade-série é um problema recorrente na EE provocado pelo alto índice de reprovação dos estudantes, problema que desencadeia a presente pesquisa. Apesar de a legislação em vigor amparar as adaptações necessárias aos estudantes com deficiência, a escola seriada aprisiona seu conhecimento em determinada série, impedindo, muitas vezes, que o estudante prossiga em sua escolarização, ficando retido durante anos em uma mesma série, devido ao não aprendizado do conteúdo estabelecido. Tal situação caminha na contramão das políticas públicas de inclusão, na busca de uma escola democrática e participativa. Respeitar a singularidade e as possibilidades do estudante é função da escola inclusiva, que, além de promover conhecimentos científicos, deve possibilitar a relação humana e a construção de conhecimentos e valores sociais e culturais necessários para a formação do cidadão.

"[...] *nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática*" (MINAYO, 2012a, p. 16, grifo do autor). Nesse sentido, esta pesquisa relaciona-se à minha trajetória acadêmica e profissional, fazendo parte de mais um importante e significativo momento de minha vida e atual realidade, como professor do IBC, onde atuo junto a crianças, jovens e adultos com Deficiência Visual (DV), Deficiência Múltipla Sensorial – Visual (DMSV) e Surdocegueira. Um cotidiano específico e singular dentre as instituições federais, com um elevado quantitativo de estudantes com distorção entre idade e ano de escolaridade, o que considero um problema que pode ser reforçado pela organização do ensino por séries e práticas padronizadas e classificatórias na avaliação da aprendizagem, na enturmação dos estudantes, nos currículos praticados. Ao investigar o Ciclo de Alfabetização no IBC pretende-se compreender com tal organização não seriada pode contribuir com a organização de espaços, tempos e práticas mais democráticos e inclusivos.

Apesar de ser uma instituição de EE voltada à educação de estudantes com DV, o IBC tem enraizado em seu projeto político pedagógico (PPP) os moldes de uma educação seriada, com provas, reprovações, médias para progressão, entre outras ações que reforçam a exclusão escolar. Uma escola tradicional que vigorou durante anos sem mudanças significativas devido ao seu contexto histórico e ao isolamento perante os demais sistemas de ensino público. Para Arroyo (2007, p. 28), "questionar formas seculares de organização escolar não pensadas no referente ético dos direitos pode ser um caminho para uma escola estruturadora, tendo como real referente ético o direito dos educandos ao conhecimento e à formação humana."

Apesar de ainda se manter uma instituição especializada na educação de estudantes com DV, o IBC desde sua criação passou por várias transformações e conseguiu se modificar e se (re)significar junto às mudanças e revoluções da sociedade, buscando acompanhar as transformações sociais, os novos hábitos e costumes de seus estudantes e professores. Aquela instituição criada no período do império já não é mais a mesma. Do mesmo modo que nós nos (des)construímos na relação com os pares (SILVA; OLIVEIRA; SOUZA, 2018), acredito que a instituição, fruto de nossas relações sociais, também acompanha essa dinâmica, modificando-se com o tempo, acompanhando os novos hábitos e revoluções sociais.

Com a realização de novos concursos para professores e a aposentadoria de outros, as mudanças internas no IBC passaram a ganhar força. Grande parte do quadro de professores se renovou com os últimos concursos. Para o cargo de professor de Educação Física, por exemplo, o concurso do ano de 2012 foi o primeiro depois da Constituição Federal de 1988. E assim como os professores, o perfil dos estudantes da instituição também mudou. Antigamente, grande parte dos estudantes matriculados no IBC eram cegos ou tinham a baixa visão, atualmente, entretanto, o número de estudantes com DMSV tem aumentado bastante, o que nos obriga a repensar os currículos, as práticas pedagógicas, as organizações e as dinâmicas escolares.

Em meio a essas mudanças, em 2017, o IBC começou o processo de implementação do Ciclo de Alfabetização, para estudantes do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental, influenciado por movimentos internos de um grupo de professores da instituição, pelo alto índice de retenção escolar, pelo aumento de estudantes com DMSV matriculados no primeiro ano do ensino fundamental e por força da Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação[1]. Diante das questões expostas, e após 167 anos de

[1] A resolução em questão fixa diretrizes curriculares para o ensino fundamental de 9 anos e, em seu artigo 30, determina que os 3 primeiros anos do ensino fundamental sejam um ciclo sequencial ou bloco pedagógico sem interrupções, sem reprovações.

existência, o IBC reestruturou sua organização seriada, introduzindo nos três primeiros anos de escolaridade o Ciclo de Alfabetização, buscando modificar as práticas e concepções tradicionais e excludentes existentes na instituição.

Antes da implementação do Ciclo de Alfabetização, os estudantes ficavam retidos no primeiro ano do ensino fundamental enquanto não fossem alfabetizados no Sistema Braille ou em tinta ampliada[2], conforme a especificidade de cada um. Apesar da implantação do ciclo, a mera expansão do tempo para os estudantes não resolve os problemas de aprendizagem nem melhora a qualidade da educação. Não basta aprovar, tem que rever toda ação pedagógica (MAINARDES, 2007).

Nesse sentido, com base nas mudanças ocorridas no IBC, o presente estudo tem como objetivo investigar a implementação e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização no IBC, assim como os seus desdobramentos na prática pedagógica dos professores, a fim de acompanhar as transformações recorrentes a partir do ciclo de alfabetização junto aos estudantes com DV e, tendo como objetivos específicos: a) verificar os possíveis desafios encontrados pelos professores com a implantação e desenvolvimento do ciclo de alfabetização; b) identificar as possíveis mudanças no planejamento e na avaliação da aprendizagem utilizadas a partir da implementação e desenvolvimento do ciclo de alfabetização; e c) verificar se o problema da distorção entre idade e ano de escolaridade persiste.

Em função da implementação do Ciclo de Alfabetização no IBC, tem-se como hipóteses:

a) a diminuição de práticas avaliativas classificatórias e excludentes;
b) o fim da reprovação escolar durante o Ciclo de Alfabetização;
c) a enturmação dos estudantes por faixa etária.

Essas hipóteses são afirmações provisórias, pensadas a partir das teorizações, experiências e estudos realizados sobre a organização escolar em ciclos (KRUG, 2007; AZEVEDO, 2009; FERNANDES, 2007; ARROYO, 2007, ZAIDAN, 1999; MAINARDES, 2007), que foram verificadas por meio de pesquisa de campo à medida que o estudo se desenvolveu. Para Deslandes (2012, p. 43), "A hipótese é também um diálogo que se estabelece entre o olhar criativo do pesquisador, o conhecimento existente e a realidade a ser investigada".

[2] Estratégia didática em que se amplia o tamanho das letras para melhor visualização e escrita dos estudantes com baixa visão.

A presente pesquisa tem como ideia central a tese de que a organização escolar em ciclos seria a proposta de organização curricular mais adequada à educação de estudantes com deficiência, seja nas instituições especializadas, de Educação Especial ou na escola regular, diminuindo ou abolindo práticas excludentes e possibilitando uma educação democrática, digna, dialógica e inclusiva.

O estudo ainda terá como questões a investigar: a) Quais são os critérios para retenção do estudante com deficiência no final do ciclo? b) Como se dá a integração do primeiro ciclo com os demais anos de escolaridade? c) Quais são as práticas de avaliação da aprendizagem utilizadas com o estudante com deficiência? d) Quais mudanças ocorreram para a implementação e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização no IBC? e) Quais os motivos para a implementação do Ciclo de Alfabetização? f) Qual a compreensão dos professores sobre a organização escolar em ciclos no IBC? Essas indagações estão "[...] relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos." (MINAYO, 2012a, p. 16).

"Algumas pesquisas sobre a implementação dos ciclos no Brasil têm apontado melhorias nas condições objetivas das escolas" (KRUG, 2007, p. 81). Mainardes (2007) salienta que críticas como condições adequadas e preparo dos professores são indicados como problemas na implementação dos ciclos. Implantar o ciclo é um momento de repensar a escola e seu funcionamento (ZAIDAN, 1999).

O IBC é uma instituição singular não somente por ser especializada na educação de estudantes com DV, com diferentes acuidades visuais e características sociais, mas por proporcionar a integração cultural de estudantes de diferentes regiões do país. Funcionando com a opção de regime de internato e semi-internato[3], os estudantes chegam ao IBC na segunda-feira e voltam as suas casas na sexta-feira. Essa estrutura permite que crianças e jovens de diferentes regiões do país frequentem o IBC. Atualmente, a maioria dos estudantes em regime de internato são residentes em cidades do Estado do Rio de Janeiro. Apesar de ser conhecido pela sua referência na educação e atendimentos a pessoas com DV, o instituto também possui estudantes com diferentes síndromes e deficiências associadas à DV.

Este estudo se justifica pela possibilidade de, analisando a proposta de organização escolar em ciclos no âmbito específico do IBC, contribuir para apresentar à sociedade uma

[3] Com a pandemia causada pela covid-19, o regime de internato e semi-internato chegou ao fim e, atualmente, com o retorno das aulas presenciais essas opções não existem mais, porém muitos estudantes com residência em outros municípios continuam matriculados e frequentando o IBC.

organização escolar adequada ao estudante com deficiência, possibilitando um ensino inclusivo, rompendo com a lógica seriada de classificação e padronização dos tempos e espaços escolares e considerando toda diversidade étnica, cultural, social e funcional, em busca de uma sociedade digna, ética e igualitária.

Inicialmente, buscou-se revisar a literatura sobre a educação organizada em ciclos e a Educação Especial, à procura de estudos e pesquisas que relacionassem tais campos de conhecimento, e apresentando dados que possam auxiliar na compreensão da problemática de investigar o Ciclo de Alfabetização em uma instituição singular, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), especializada em deficiência visual, com mais de 167 anos de existência no campo da Educação Especial.

Num segundo momento, realizado com estágio doutoral na Universidade da Coruña, na Espanha, junto ao professor Jurjo Torres Santomé, buscou-se o aprofundamento sobre o conceito de justiça curricular (TORRES SANTOMÉ, 2011), como tal conceito poderia se relacionar ao campo investigado e contribuir para práticas pedagógicas e curriculares justas e inclusivas.

Em seguida, após apresentar e dialogar com os conceitos da educação organizada em ciclos, da Educação Especial e da justiça curricular, são apresentados os dados da pesquisa de campo, traçando reflexões sobre as mudanças ocorridas no IBC a partir da implementação do Ciclo de Alfabetização, tendo como foco as hipóteses, as questões à investigar e os objetivos traçados. Espera-se que o estudo possa ressoar em outras práticas pedagógicas e contribua para repensarmos as escolas e seus currículos em uma perspectiva democrática e inclusiva.

1 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL: ALGUMAS REFLEXÕES EM PROL DA INCLUSÃO[4]

Neste capítulo, buscamos abordar de forma sucinta a história da EE com olhar voltado para a criação do IBC como instituição percursora na educação de pessoas com DV. Apresentamos em tom de reflexão as formas de organizar o ensino em séries e o ensino em ciclos com foco na educação de estudantes com DV, abordando a questão da distorção idade-série nos estudantes, que não é um problema específico da Educação Especial, mas que pode ser agravado com a *terminalidade específica*. Também buscamos apresentar quem são os estudantes com DV e as distintas formas de organização do ensino por ciclos.

A escola, desde a sua criação, buscou normatizar os corpos, tendo como modelo de aparência, forma e funcionalidade o padrão de corpo estabelecido pela cultura dominante. Em cada período histórico, um modelo de corpo se estabeleceu, porém as pessoas com diferenças funcionais não se encaixavam nesses moldes. Ao estabelecer um currículo pensado e construído visando a um padrão de corpo e sujeito, a escola deixa os estudantes com deficiência à margem do processo escolar.

O princípio da normalização iniciado nos países escandinavos influenciou a educação de pessoas com deficiência na América do Norte e Europa. Nos Estados Unidos da América (EUA), tal princípio deu origem ao movimento de integração escolar, o qual buscava inserir os estudantes com deficiência nas escolas regulares, sendo substituído na década de 90 pelo termo inclusão, que foi rapidamente difundido no cenário mundial devido à influência política dos EUA, trazendo também uma outra perspectiva educacional (MENDES, 2006).

No Brasil, a EE teve sua primeira escola no período do Império, quando, em 17 de setembro de 1854, foi inaugurado o Instituto Imperial dos Meninos Cegos, atualmente IBC, seguido da criação do Instituto dos Surdos Mudos, em 1857 (LEMOS; FERREIRA, 1995; MAZZOTTA, 2011; BRASIL, 2016a), atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). No século XX, outras instituições de EE foram criadas, como o Instituto Pestalozzi, em 1926, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), em 1954 (BRASIL, 2016a), o Instituto São Rafael, em 1926 (LEMOS; FERREIRA, 1995), o Instituto de cegos Padre Chico, em 1928, a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, em

[4] Esta parte do projeto, resultado da pesquisa bibliográfica, foi publicada em 2019 no formato de ensaio com título "Currículo em séries e currículo em ciclos: contribuições para a reorganização da escolarização de estudantes com deficiência visual", no livro *Para Além do Olhar: políticas e práticas na Educação de Pessoas com Deficiência Visual*, organizado pelos professores Arlindo Fernando Paiva de Carvalho Junior, Bianca Della Líbera e Marcia de Oliveira Gomes.

1946, atualmente chamada de Fundação Dorina Nowill para Cegos, o Instituto Santa Terezinha, em 1929, para crianças com deficiência auditiva, entre outras instituições (MAZZOTTA, 2011).

Com a criação do IBC, portanto, tivemos a primeira escola formal para pessoas com DV na América do Sul (COSTA FILHO, 2010), especificamente no Brasil, sem desconsiderar outras formas de educação já existentes. Desde então, são mais de 167 anos de história e experiências na escolarização formal para pessoas com DV no Brasil. Modelos de EE, que tiveram como referência a escola tradicional destinada a estudantes com deficiência, etapista, conteudista, seriada e com reprovações escolares tidas como garantidoras da qualidade educacional. “Durante séculos nossa escola tem se configurado como seletista, excludente e, por conseguinte, conservadora, principalmente por privilegiar os bons, perfeitos, normais, enfim, os bens-constituídos” (COSTA, 2012, p. 20). Esse modelo de escola se perpetuou com o passar dos anos e ainda influencia grande parte dos sistemas educacionais brasileiros, inclusive a modalidade de EE.

Ainda no século XX, a EE no Brasil passa a ser abordada nas Leis 4.024/61 e 5.692/71, sendo garantida de fato pela Lei 9.394/96. Nos anos de 1990, com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção de Guatemala (1999), a perspectiva da inclusão ganhou força e passou a fazer parte das políticas públicas de EE no Brasil (BRASIL, 2016a). A inclusão busca promover a educação escolar de forma equivalente a todos os estudantes, acolhendo-os e proporcionando uma educação digna, ética e igualitária, considerando a subjetividade de cada um. Contempla não só o estudante com deficiência, mas toda uma minoria que ficaria à margem do processo educacional. Pensar na inclusão é pensar em todos. A educação inclusiva é muito mais do que receber o estudante na escola, é uma mudança de postura, em que a escola deve se reformular para acolher e possibilitar a experiência escolar e a construção de conhecimentos ao estudante.

Apesar de a EE ter ganhado espaço e ter sido reconhecida legalmente por meio de leis, decretos, portarias, resoluções e outras regulamentações oficiais, o processo social de inclusão nas diferentes esferas da sociedade ainda caminha a passos curtos. Na escola, a perspectiva da educação inclusiva ganhou força, porém muitas barreiras mantidas pelo modelo padronizado de escola tradicional ainda dificultam que a escola inclusiva se concretize.

Essa padronização do ensino, reforçada por políticas meritocráticas e neoliberais, provoca a exclusão de estudantes com DV que não se adequam aos padrões esperados pelas escolas e evidencia uma incoerência nas políticas públicas educacionais. Ao mesmo tempo em que se defende a perspectiva da inclusão, defende-se políticas que buscam engessar o

currículo e que, por meio de bases curriculares minuciosamente descritivas e avaliações em larga escala, reforçam o ensino tradicional e padronizado nas escolas, desconsiderando a diversidade da comunidade escolar e de cada indivíduo que a integra.

Para Moreira e Candau (2003), talvez estejamos em uma "cultura discriminatória" que se manifesta pelo não reconhecimento dos que consideramos diferentes. Nesse sentido, deve-se buscar uma educação na qual o estudante com deficiência, especificamente o estudante com DV, possa vivenciar todas as fases da escolarização, exercendo sua cidadania e seus direitos enquanto cidadão.

Entende-se que não há um sujeito com DV padronizado e, portanto, a necessidade de uma escola que reconheça as diferentes formas de compreender o mundo e nele intervir a partir das percepções disponíveis desses sujeitos e das diferentes formas de vivenciarem e perceberem o mundo. Para tal, é essencial construir propostas curriculares relevantes para suprir as necessidades de todos os estudantes.

A reestruturação da escola é tratada como possibilidade de superação de uma visão linear e hierarquizada do currículo que compõe as séries escolares. Entende-se que as séries se sustentam com uma imagem curricular à semelhança de uma escada, em que o avanço para o degrau seguinte depende da aprendizagem dos conteúdos previstos para o degrau (série) anterior. Em contraponto a essa imagem da escada, é possível visualizar um espiral, ou um rizoma, no qual os conhecimentos escolares circulam, por meio da dialogicidade, durante os anos de escolaridade que compõem os ciclos. Essas imagens, e as respectivas compreensões curriculares, estão propostas como instrumentos para a transformação da forma de enturmação das crianças na escola.

Em virtude do exposto, a seguir serão destacados aspectos que marcam a organização escolar em séries e a organização escolar em ciclos, com ênfase nas perspectivas curriculares e em possíveis contribuições destas para uma escola menos excludente, tanto na forma de perceber a DV quanto no direito de vivenciar a formação com pares em idade aproximada, buscada pela organização escolar em ciclos.

1.1 Estudantes com deficiência visual e a escola seriada

A educação de pessoas com DV perpassa diversos segmentos sociais, níveis de escolarização e modelos educacionais. Uma área ampla e plural que não pretendemos descrever com profundidade no presente texto. Apesar de considerarmos relevantes e indispensáveis, ao trabalhar com a pessoa com DV, conhecer as formas de classificação da

DV, as patologias relacionadas, as características, as causas, entre outros conhecimentos, como a anatomia do olho, que entendemos ser primordiais na construção de saberes junto a estudantes com DV, neste momento, buscaremos apresentar reflexões na organização escolar em ciclos e séries, tendo como ênfase os estudantes com DV da escola de ensino básico. Entendemos como estudante com DV aqueles com visão monocular[5], ou com perda parcial ou total da visão, podendo ser chamado de estudante com baixa visão[6] ou estudante cego[7].

A DV pode ser congênita ou adquirida, o que irá influenciar significativamente o desempenho dos estudantes em algumas atividades escolares. Também serão foco de nossas reflexões os estudantes com DV associada a outras deficiências, tais como deficiência física, intelectual, sensorial. Nesse caso, os estudantes são chamados de surdocegos[8], quando se associa a DV à deficiência auditiva, e estudantes com deficiência múltipla sensorial visual (DMSV), quando se associa a DV às demais deficiências. Deficiência múltipla "é a associação no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa" (BRASIL, 2003, p. 30). Keil (2003 *apud* ARÁOZ; COSTA, 2015, p. 12) denomina a pessoa com deficiência múltipla associada à DV de "Deficiência Múltipla Sensorial-Visual (MDVI)".

Ao abordarmos a EE como uma "[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (BRASIL, 2013, n. p.), entendemos que esta poderá ser oferecida em diferentes instituições escolares, sejam regulares, especializadas ou específicas de Educação Especial. Podem ocorrer fora do espaço

---

[5] A Lei n.º 14.126, de 26 de março de 2021, classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual (BRASIL, 2021a).

[6] "[...] descreve uma condição da função visual, intermediária entre a visão normal e a cegueira e secundária a um acometimento irreversível do sistema visual, na qual o uso da correção óptica para erros de refração não é suficiente para a melhor resolução visual, com prejuízo na realização de determinadas atividades e impacto negativo sobre a funcionalidade" (SAMPAIO; HADDAD, 2010, p. 45).

[7] "Cegueira: Perda da visão, em ambos os olhos, de menos de 0,1 no melhor olho após correção, ou um campo visual não excedente a 20 graus, no maior meridiano do melhor olho, mesmo com o uso de lentes de correção. Sob o enfoque educacional, a cegueira representa a perda total ou o resíduo mínimo da visão que leva o indivíduo a necessitar do método Braille como meio de leitura e escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação."(BRASIL, 2003, p. 30).

[8]Apesar de se encaixarem na definição de pessoas com deficiência múltipla, por associarem duas deficiências primárias (visual e auditiva), os sujeitos com surdocegueira possuem características próprias e semelhantes, tais como a comunicação por meio do tato, o que os diferencia, evidenciando uma nova cultura e identidade surdocega.

escolar, tais como as classes hospitalares e o ambiente domiciliar, ou dentro do espaço escolar, em salas de recurso, classes especiais e classes comuns (BRASIL, 2001).

Nesse sentido, podemos perceber que a educação escolar de estudantes com DV pode ocorrer em diferentes instituições, podendo ser organizada em diversos formatos e concepções, dentre elas, os ciclos de escolarização. A Lei 9.394/96, em seu Art. 23, diz que a organização da escola de educação básica poderá ser

> [...] em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996, n. p.).

Ainda que a organização em ciclos de escolarização seja garantida por lei, Sousa (2008) afirma que quase 80% das escolas públicas continuam com uma organização seriada. Tal lógica, apesar de gerar problemas como evasão e reprovação escolar, com o tempo, passa a influenciar todas as modalidades de educação do sistema de ensino brasileiro, dessa forma refletindo na educação de estudantes com DV.

Apesar de o sistema de ensino brasileiro ter sido fortemente influenciado pela perspectiva da inclusão a partir de eventos internacionais que resultaram em documentos adotados pelas políticas públicas voltadas à educação, os professores sentem dificuldades de desenvolver suas práticas pautadas nos princípios da educação inclusiva, pois a lógica do regime seriado faz parte da cultura da escola. Segundo Fernandes (2009), a lógica do regime seriado é composta pela relação entre qualidade da educação e reprovação escolar.

Após anos de experiência atuando na EE, podemos dizer que não é raro encontrarmos estudantes com DV em séries incompatíveis com sua faixa etária, tornando-os, muitas vezes, infantilizados nas relações sociais. A inclusão esbarra em convicções tradicionais da escola seriada, como a “reprovação para qualidade do ensino”. Muitos estudantes com DV, após anos de repetência, deixam a escola sem tê-la concluído, sem vivenciá-la em sua plenitude, sem amadurecer nas relações sociais por estarem quase sempre vinculados a crianças fora de suas faixas etárias, atrasando o desenvolvimento e a maturidade para diversas questões sociais do currículo, da vida, que não se resumem à construção de conhecimentos conceituais. Quando não abandonam a escola ou são transferidos para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), passam a frequentá-la não mais com o cunho educacional, mas assistencialista.

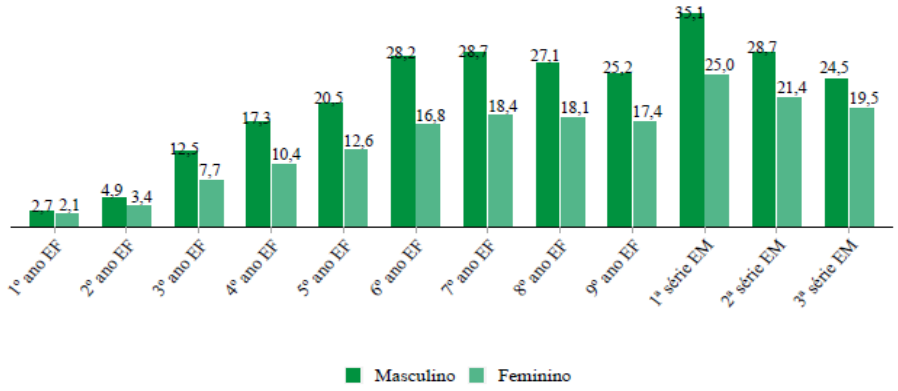
Em investigação realizada por Masini (2010), podemos verificar que dos oito estudantes com DV do ensino básico que participaram de sua pesquisa sobre a inclusão, sete estão em séries incompatíveis com sua idade e um estudante não tem sua idade citada. Se seguirmos o fluxo contínuo da escolarização, sem reprovação, tendo a matrícula aos seis anos de idade, no primeiro ano do ensino fundamental, iremos perceber que sete dos oito estudantes com DV, por algum motivo, não estão na série adequada à sua faixa etária e provavelmente estavam em turmas com estudantes com a faixa etária inferior à sua. A pesquisa não discute a reprovação dos estudantes nem menciona o porquê da distorção idade-série, mas ajuda a evidenciar uma realidade no modelo de escola seriada.

Cabe salientar, que a distorção idade-série não é uma questão específica da EE e, como explica Gil (2018, p. 10), "[...] assumir a reprovação e repetência como distorções do fluxo dos alunos pelas séries escolares pressupõe a padronização desses tempos na legislação e no discurso que prescreve as práticas pedagógicas." Nesse sentido, esclarecemos que não temos a intenção de idealizar um tempo adequado de permanência dos estudantes com DV na escola, mas buscamos refletir sobre sua retenção no modelo de educação seriada. Podemos perceber a padronização citada pela autora nas diretrizes nacionais para a EE na educação básica, que prevê para organização das classes comuns.

> Temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, **procurando-se evitar grande defasagem idade/série.** (BRASIL, 2001b, p. 48, grifo nosso).

Segundo o censo escolar da educação básica, em 2020, o Brasil registrou 47,3 milhões (47. 295. 294) de matrículas nas 179.533 escolas de educação básica com taxas de distorção idade-série nas classes comuns (não exclusivas de estudantes com deficiência) de 22,7% nos anos finais do ensino fundamental e 26,2% no ensino médio. A estatística mostra o sexo masculino com apresentação de maior defasagem. No gráfico a seguir, podemos verificar a taxa de distorção em cada ano do ensino, a partir das matrículas realizadas no ensino fundamental e ensino médio no ano de 2020, separadas por sexo.

Gráfico 1 - Taxa de distorção idade-série por ano de escolaridade e sexo em 2020



Fonte: Deed/Inep, Brasil (2021b).

Podemos verificar um aumento significativo da distorção idade-série a partir do terceiro ano do ensino fundamental, último ano do ciclo de alfabetização, momento em que estudantes podem ficar retidos em função de seu aprendizado acadêmico.

A Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixou diretrizes para o ensino fundamental tornou obrigatório o ciclo de alfabetização sem reprovações durante os três primeiros anos do ensino fundamental, porém após esse período os sistemas de ensino podem voltar a se organizar em sistemas seriados ou outras formas de organização não seriadas, o que pode acarretar a retenção/reprovação de estudantes nesse último ano do ciclo de alfabetização.

É interessante ressaltar, e podemos constatar com o gráfico, que uma vez retido, o estudante passará por todos os anos de escolaridade com *status* de "atraso escolar" e cursará o restante de sua escolarização em turmas fora de sua faixa etária. Caso que só pode ser revertido a partir de projetos/programas de aceleração ou reavaliação do estudante, o que torna o atraso escolar difícil de ser revertido com qualidade.

A distorção idade-série é um problema recorrente na EE provocado pelo alto índice de reprovação de estudantes com deficiência. Apesar de a legislação em vigor amparar as adaptações necessárias aos estudantes com deficiência, a escola seriada aprisiona seu conhecimento em determinada série, impedindo, muitas vezes, que o estudante prossiga em sua escolarização, ficando retido durante anos em uma mesma série, devido ao não

aprendizado do conhecimento estabelecido. Tal situação caminha na contramão das políticas públicas de inclusão, na busca de uma escola democrática e participativa. Respeitar a singularidade e as possibilidades do estudante é função da escola, que, além de promover conhecimentos científicos, deve possibilitar a relação humana, a construção de conhecimentos e valores sociais e culturais necessários para a formação cidadã.

A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, permite que a escola dê a terminalidade específica aos estudantes com deficiência que não conseguem progredir na escolarização. "Terminalidade específica é uma certificação de conclusão de escolaridade — fundamentada em avaliação pedagógica — com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos com grave deficiência mental ou múltipla" (BRASIL, 2001b, p. 59).

Na prática, quando um estudante com deficiência é reprovado várias vezes na mesma série, e a escola entende que não haverá progressão, visto que o estudante não consegue aprender os conteúdos conceituais estabelecidos, a escola pode emitir um certificado de terminalidade específica, finalizando naquele momento a vida escolar do estudante. Logo, se o estudante com Deficiência Múltipla Sensorial – Visual (DMSV) não abandona a escola, esta pode legalmente finalizar sua passagem por ela, mesmo que o estudante não tenha vivenciado todas as fases da escolarização.

Nesse caso, a terminalidade específica, conforme as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), seria destinada aos estudantes com grave deficiência mental ou múltipla, e o intuito da certificação seria proporcionar alternativas educacionais, encaminhando-os para a Educação Profissional e para a EJA. No caso de estudantes com DMSV que não conseguissem alcançar os objetivos esperados para determinada série escolar, seriam retidos na mesma série por um tempo significativo até que a escola os encaminhasse à EJA, à Educação Profissional ou a instituições de EE.

Essa lógica do modelo seriado de aprovação e retenção dos estudantes tem como base a aquisição de conhecimentos conceituais estabelecidos para determinada série. Os estudantes com DV precisam aprender os conhecimentos conceituais estabelecidos para a série que estão cursando, de forma que possam progredir na escolarização.

Tal modelo acaba por desconsiderar as diversas formas de conhecimento existentes. O estudante com DV, tendo ou não outras deficiências associadas, pode precisar de mais tempo para realizar a aquisição dos conhecimentos conceituais ou até não conseguir compreendê-los, mas junto a outros estudantes de sua mesma faixa etária, conseguirá amadurecer em outros

saberes da vida. Outros conhecimentos, para além dos conceituais, serão desenvolvidos, o que proporcionará o seu amadurecimento enquanto cidadão.

Negar a progressão escolar ao estudante com DV com base na aquisição ou não de conceitos em um tempo estabelecido é desconsiderar sua diversidade enquanto sujeito, inibir seu amadurecimento social e pessoal e simplificar o currículo à mera aquisição de conteúdos prontos, desconsiderando o vasto aprendizado possível nas diferentes dimensões do conhecimento escolar.

1.2 O estudante com deficiência visual e os ciclos de escolarização

Apesar de muitas escolas regulares trabalharem na perspectiva da educação inclusiva e buscarem acolher o estudante com DV, muitas ainda têm enraizado em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) os moldes de uma educação seriada, com provas, reprovações, médias para progressão, entre outras ações, que reforçam a exclusão em escolas que ainda cultivam o mito da reprovação e aprovação como referencial de qualidade e de conhecimento adquirido. Para Arroyo (2007, p. 28), "questionar formas seculares de organização escolar não pensadas no referente ético dos direitos pode ser um caminho para uma escola estruturadora, tendo como real referente ético o direito dos educandos ao conhecimento e à formação humana."

Pensamos na organização escolar em ciclos como a possibilidade adequada aos estudantes com DV, por considerarmos os ciclos mais próximos da educação inclusiva. Mais do que uma simples organização, os ciclos implicam repensar as estruturas engessadas da escola tradicional, repensar o currículo, a avaliação da aprendizagem, os tempos e espaços escolares. Deve-se considerar o estudante com DV em sua subjetividade e características únicas, fortalecendo suas potencialidades, buscando a participação democrática de todos e respeitando o tempo e a singularidade de cada um, possibilitando, dessa forma, o desenvolvimento pleno desses estudantes.

Para Silva e Chaffin (2010, p. 162-163), "a escola em ciclos, enquanto espaço político de inclusão, tem como papel buscar evitar que a deficiência provoque ou mesmo confirme situações de privações que venham a dificultar ainda mais os avanços da criança [...]". Nesse sentido, a escola organizada em ciclos conseguiria contemplar a todos os estudantes com DV e diversidades existentes, rompendo com práticas avaliativas e classificatórias excludentes. Fernandes (2007, p. 105) afirma que a avaliação da aprendizagem não deve classificar e selecionar estudantes, que "[...] não deve ser concebida como algo distinto do processo de

aprendizagem e afina-se com a organização de uma escola ciclada, uma vez que a proposta política da escola em ciclos é democrática e inclusiva".

Para inclusão do estudante com DV na escola, torna-se necessário uma reorganização dos modelos, tempos e espaços escolares no intuito de atender as necessidades e características específicas de cada sujeito. O estudante com DV não é um ser universal, para quem o currículo e as estratégias pedagógicas possam ser padronizados. Cada um possui sua subjetividade, sua identidade, suas experiências e percepções sobre o mundo, suas características sociais, culturais, econômicas, físicas, afetivas e cognoscitivas, que o torna um ser único na pluralidade da escola.

Estratégias didáticas básicas podem ser utilizadas para contemplar características em comum como a própria deficiência visual, como, por exemplo, descrever um movimento em uma aula de Educação Física ou sentar o estudante com DV próximo ao professor para ouvir melhor a aula, porém nem sempre tais estratégias contemplarão a todos. Queremos dizer que as padronizações existentes na escola seriada, seja na avaliação da aprendizagem, nas estratégias didáticas, no currículo engessado ou nos tempos e espaços escolares, caminham na contramão de uma escola plural e inclusiva.

Para Nedbajluk (2006),

> [...] ainda se pode constatar, tanto em documentos escritos quanto em conversas com professores, que não há muito consenso sobre quais são os ciclos, qual sua duração, quais procedimentos de ordem didático-pedagógica são inerentes a esse modelo e qual o eixo estruturador desse modo de organização do ensino. O consenso resume-se a dois aspectos: a idade biológica como referência para organizar os alunos e a inexistência da repetência em todos os estágios/etapas, ou em alguns deles. (NEDBAJLUK, 2006, p. 249).

Não podemos utilizar o termo ciclos como se fossem a mesma coisa, sinônimos. Para a autora, desde os primórdios, no ensino, as aprendizagens se estruturavam por meio dos ciclos de desenvolvimento, sendo apenas na era moderna, com a industrialização e o desenvolvimento científico, que o ensino passa a se organizar em série, orientado na busca de resultados, com repetições e reprovação (NEDBAJLUK, 2006).

Na compreensão da autora, a organização do ensino volta a se organizar em ciclos para melhorar o fluxo dos estudantes na escola, que, em razão das reprovações, estava congestionado. Seria como dar aos estudantes a oportunidade do aprendizado, passando pela escolarização, mas sem que houvesse a retenção, dessa forma, seguindo o fluxo e dando espaço, abrindo vagas para outros estudantes na escola. A autora chama esse período de

Ciclos de Estudos, *o ciclo em que o estudante teria sua aprovação automática independente de sua aprendizagem*.

Para Nedbajluk (2006), é o "ensino" que se organiza em ciclos, podendo ser: a) ciclos de estudos, que se organizam tendo como eixo um programa de conteúdos com aprofundamento gradativo, podendo ou não, na passagem de um ciclo para o outro, ter a necessidade de domínios de conteúdos do ciclo cursado, neste caso a autora chama de ciclo de estudos independentes; b) ciclos de aprendizagem, que se organizam por meio dos resultados que são esperados dos estudantes, que precisam adquirir conteúdos e competências como pré-requisitos para progredirem para os ciclos seguintes. Neste caso, os estudantes têm a flexibilização do tempo, podem progredir em seu ritmo, porém apenas se atingirem os pré-requisitos estabelecidos; c) ciclos de formação humana (ou desenvolvimento), que se estruturam com base nas fases de desenvolvimento humano, na idade e características culturais e biopsicossociais dos estudantes, tendo o programa do curso e resultados flexibilizados. A progressão do estudante é contínua e natural para cada um, sendo o seu progresso de ordem interna e singular e externa aos ambientes. O estudante precisa aprender o fundamental no ensino fundamental com o currículo organizado e estruturado com base nas fases de desenvolvimento, características e particularidades de cada um. (NEDBAJLUK, 2006).

Krug (2001) nos apresenta o Ciclo de Formação com base na experiência da escola cidadã da cidade de Porto Alegre, entre 1994 e 2000. Segundo a autora, o Ciclo de Formação é organizado de acordo com as fases de formação do estudante, sendo essas fases: a infância (dos 6 aos 8 anos), a pré-adolescência (dos 9 aos 11 anos) e a adolescência (dos 12 aos 14 anos) (KRUG, 2001).

Nessa organização os estudantes são enturmados por idades aproximadas em uma progressão continuada de nove anos sem reprovações, porém essa característica marcante e mais conhecida não é a única desse sistema (KRUG, 2001). Ao organizar a escola em ciclos de formação, devemos ressignificar a escola, suas concepções, as práticas pedagógicas, o currículo, a compreensão sobre conhecimentos, transformar práticas e relações sociais excludentes, tornando-as inclusivas (KRUG, 2001).

As aprendizagens dos estudantes de um ciclo serão compartilhadas por um coletivo de professores. Os planejamentos pedagógicos serão realizados com base no "complexo temático", que busca conhecer a realidade social dos estudantes por meio de pesquisa socioantropológica, por meio dessa pesquisa, são sugeridos conceitos que serão trabalhados por todos os professores, cada um contribuindo de forma integrada e interdisciplinar, a partir

de seu campo de atuação. Conceitos esses que podem ser trabalhados por bimestre ou por todo o ano (KRUG, 2001). Segundo a autora, "[...] as atividades escolares serão organizadas no Complexo Temático que articula as quatro fontes diretrizes do currículo: socioantropológica, sociopsicológica, epistemológica e filosófica." (KRUG, 2001, p. 59).

Para Krug (2001), a defesa da enturmação dos estudantes pela idade aproximada se faz com base nos estudos de Vygotsky (1995; 1996) e de seus conceitos, como "as idades estáveis" e as "idades crises", que se manifestam diferentes em cada criança. Esse desenvolvimento humano faz com que se modifiquem os interesses e necessidades dos estudantes. Outro conceito do autor é o de "zona de desenvolvimento proximal", que no ciclo de formação potencializa a aprendizagem de estudantes em níveis distintos.

Krug (2001) também traz como contribuição a antropologia cultural a partir da necessidade de conhecer o estudante, seus hábitos, costumes, contextos culturais, dentro e fora da escola, saber se a criança é estimulada em fase de alfabetização, se tem acesso à leitura e à escrita fora da escola, suas singularidades, tendo a diferença como um direito (KRUG, 2001).

Nesse sentido, pensamos que a organização escolar em ciclos, que visa a uma escola democrática, participativa e inclusiva, está mais próxima de atender as potencialidades de cada estudante por possibilitar a construção de conhecimentos com foco no estudante, desconstruindo e reorganizando os espaços e tempos escolares. A partir disso, é possível a progressão do estudante com DV nos anos de escolaridade, considerando a construção do conhecimento para além do conceitual e prescrito, respeitando o tempo e as potencialidades de aprendizado de cada um e propiciando o amadurecimento enquanto cidadão e sujeito da própria história.

No capítulo seguinte, buscaremos abordar a história e as compreensões sobre a Educação Especial, abordando alguns dos paradigmas e das concepções que influenciaram fortemente e mudaram os rumos da educação de pessoas com deficiência ao longo da história da sociedade ocidental. Também abordamos a inclusão escolar e suas perspectivas, pois influenciam fortemente as políticas públicas brasileiras e as formas de organização dos estudantes, público da Educação Especial. Por fim, apresentamos uma pesquisa bibliográfica realizada no Portal de Periódico da Capes em que buscamos trabalhos acadêmicos que relacionassem a organização do ensino por ciclos com a Educação Especial e/ou inclusiva.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUMAS COMPREENSÕES

Diante de tantas questões, que se colocam sobre a Educação Especial e a Educação Inclusiva, podemos perceber que os termos estão carregados de sentidos, permeados de tensões e nascem em contextos históricos e epistemológicos distintos. Pretende-se aqui apresentar a compreensão de alguns autores sobre os temas que permeiam o cotidiano investigado. Para isso, apresentaremos caminhos da Educação Especial no decorrer da história do mundo ocidental, assim como seu contexto histórico e político no Brasil.

2.1 A Educação Especial

Segundo Mendes (2006), a Educação Especial começa a se desenhar no século XVI, com algumas experiências com médicos e pedagogos na educação de pessoas com deficiência. A resposta que a sociedade dava, naquele momento de educação para poucos, era a institucionalização dessas pessoas em asilos e manicômios, por entenderem serem pessoas não educáveis. Acreditava-se que as pessoas com deficiência seriam mais bem atendidas nessas instituições ao passo que também protegeriam a sociedade dos sujeitos ditos "anormais". Para Pletsch (2014) é no final do século XVIII que se constitui a Educação Especial na sociedade ocidental, a partir das instituições especializadas para cegos e surdos, porém é na Revolução Francesa (1789), que ela se expande.

Para Glat e Blanco (2013), a Educação Especial iniciou como um modelo médico ou clínico, em que os profissionais que atendiam as pessoas com deficiência eram da área da saúde, sendo os primeiros a despertar a escolarização para pessoas com deficiência, que ficavam em hospitais psiquiátricos. O atendimento educacional tinha pouca ênfase, percorria-se um caminho terapêutico. Após esse modelo médico, surgiu o modelo educacional, que pensava meios para possibilitar a aprendizagem das pessoas com deficiência, porém o funcionamento dos serviços educacionais especializados continuou paralelo à escola regular.

Segundo Marchesi (2004), até 1950 o conceito de deficiência tinha características de inatismo e de uma certa estabilidade, o que gerou vários trabalhos de categorização desses transtornos tidos como orgânicos. Essa percepção determinista do desenvolvimento gerou a necessidade de diagnóstico e, com isso, de testes de inteligência com níveis diferentes, o que possibilitava verificar o nível de inteligência do estudante e definir em qual escola iria estudar (MARCHESI, 2004). Em 1904, por exemplo, Alfred Binet, ministro da Instrução Pública na

França, encomendou escalas de inteligência para verificar quais estudantes poderiam frequentar as escolas regulares (MARCHESI, 2004).

Além disso, a visão determinista do desenvolvimento levou a uma aceitação generalizada de que os estudantes com deficiência deveriam estudar em Escolas Especiais com recursos e professores especializados (MARCHESI, 2004). Nos anos de 1940 e 1950 questionou-se a falta de cura e as origens dos transtornos e, com base nas correntes ambientalistas e behavioristas, passa-se a considerar as influências sociais e culturais, assim como a falta de estímulos. As "causas" endógenas e exógenas da deficiência contribuem para rever a "incurabilidade" das deficiências (MARCHESI, 2004).

Podemos perceber que as crianças, adolescentes, jovens e as pessoas com deficiência no geral, inicialmente, foram excluídas do sistema educacional, proibidas de frequentar as escolas, fazendo com que seus processos educacionais formais se iniciassem a partir de experiências isoladas até chegarem à institucionalização da Educação Especial por meio de asilos e instituições residenciais especializadas. Separadas da escola regular, surgiram essas instituições, segregando os estudantes pelas categorias de deficiência da época. Instituições para cegos, para surdos e para pessoas com deficiência intelectual foram criadas, possibilitando, mesmo que de forma apartada, a educação formal das pessoas com deficiência. Esses estudantes com deficiência passaram a ser encaminhados para classes especiais da escola regular no século XIX, porém essas foram proliferadas apenas após a Segunda Guerra Mundial (MENDES, 2006), que terminou em 1945, deixando muitos cidadãos mutilados e necessitando se reinserir na sociedade.

Após a guerra, surge então um novo grupo de pessoas com deficiência, que não cresceram nem estudaram de formas segregadas e, que até a guerra, teriam tido uma vida "normal", mas que, a partir daquele momento, fariam parte de um grupo minoritário das pessoas com deficiência, o que, de certa forma, fez com que ganhassem força as reivindicações desse grupo de pessoas com diferentes deficiências.

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a intensificação dos movimentos sociais na década de 1960, há a sensibilização da sociedade sobre a discriminação e marginalização das pessoas com deficiência, tornando não aceitável a segregação de qualquer grupo minoritário, o que sustentou um tipo de "base moral" para a o processo de integração escolar (MENDES, 2006).

Os benefícios aos estudantes, a evolução da ciência, a constatação de que era possível a educação desses estudantes, os movimentos sociais, a crise do petróleo na década de 1960 e a economia com a proposta da integração escolar fizeram com que a filosofia da normalização

e integração ganhasse força e se estabelecesse na década de 1970 como ideologia dominante internacionalmente (MENDES, 2006). Esse modelo de integração fez com que muitos estudantes pudessem ter acesso à escola regular, mas em função dos níveis de integração e da "preparação" para se integrar plenamente fez com que surgissem críticas a esse modelo, pois estudantes com um comprometimento maior em função da deficiência acabavam nunca evoluindo para uma integração plena, permanecendo segregados (MENDES, 2006).

Para Marchesi (2004), nas décadas de 1960 e 1970 as mudanças são impulsionadas em uma perspectiva educacional por movimentos e fatores como: a) a nova concepção dos transtornos do desenvolvimento e da deficiência; b) uma perspectiva distinta dos processos de aprendizagem e das diferenças individuais; c) a revisão da avaliação psicométrica; d) maior quantidade de professores competentes; e) a evasão escolar; f) avaliação das escolas de Educação Especial; g) Experiências positivas da integração escolar; h) A corrente normalizadora nos serviços sociais; i) movimentos sociais pela igualdade; j) extensão da obrigatoriedade da educação. (MARCHESI, 2004, p. 17-18).

Para o autor, a integração educativa tem relação com a nomenclatura de NEE, visto que ambas buscavam igualdade para grupos minoritários excluídos. A integração não busca apenas dar acesso ao estudante com NEE à escola regular, seu objetivo é a educação deles. E, nesse sentido, o sistema educacional como um todo, não apenas a Educação Especial, precisa se reestruturar, com uma reforma em todo o sistema de ensino, a fim de possibilitar uma resposta educativa adequada a cada estudante, com professores capacitados, currículos flexíveis, com adaptações da escola, nas estruturas e dinâmicas voltadas aos estudantes. Marchesi (2004) salienta que

> [...] a integração não é uma opção rígida, com limites precisos e definidos e igual para todos os alunos. Ao contrário, a integração é, antes de tudo, um processo dinâmico e mutável, cujo objetivo central é encontrar a melhor situação educativa para que um aluno desenvolva ao máximo suas possibilidades e, por isso, pode variar conforme as necessidades dos alunos e o tipo de resposta que as escolas podem proporcionar. Por essa razão, a forma de concretizar a integração pode variar à medida que as necessidades educativas dos alunos vão se modificando. (MARCHESI, 2004, p. 24).

O termo NEE começou a ser utilizado a partir do informe Warnock, encomendado em 1974 e publicado em 1978 pelo governo do Reino Unido. O informe teve à frente Mary Warnock, tendo sido elaborado por uma comissão de *experts* no assunto. A legislação do Reino Unido incorporou parte da proposta. O conceito de NEE sofreu várias críticas, como: ser um termo vago, com amplitude excessiva, por não diferenciar os problemas de

aprendizagem, estabelecer um certo otimismo na Educação Especial, como se os problemas fossem minimizados, e que seria uma categoria para segregação de estudantes (MARCHESI, 2004).

No entendimento de Marchesi (2004), o informe Warnock restringiu a integração ao estabelecer condições referentes à utilização de recursos pela gestão da escola e à capacidade da mesma de dar respostas educativas aos estudantes, o que coloca em destaque que a integração no informe é uma proposta de mudança na oferta de recursos educacionais, e não uma reforma educacional. O autor ainda distingue a integração em física, social e emocional, além da integração comunitária de Söder (1980 *apud* MARCHESI, 2004) e das diferentes formas de organizar a integração propostas por Hegarty, Pocklington e Lucas (1981 *apud* MARCHESI, 2004) que variam a organização em função do ambiente (classe comum e classe especial na escola regular ou Escola Especial), do tempo em cada ambiente (integral ou parcial) e do apoio profissional.

A integração foi implementada em países ocidentais com base em duas estratégias: a reforma na Educação Especial, como ocorreu na Bélgica, Inglaterra e Alemanha; e a reforma da escola regular, como ocorreu nos EUA, Dinamarca, Noruega e Suécia (VISLIE, 1995 *apud* MARCHESI, 2004). Para o autor, a reforma deveria ocorrer em todas as escolas, não apenas na Educação Especial. Não adianta reestruturar a Educação Especial e a escola regular permanecer com a mesma estrutura.

É importante termos em mente que, apesar da globalização, a integração escolar, como qualquer outro paradigma, foi implementada em cada país, em cada Estado, em cada cidade, em cada escola considerando suas realidades, as tensões existentes, as relações entre os membros da comunidade escolar, as culturas, o sistema econômico e todas as demais características da região.

Nesse sentido, as políticas públicas de Estado para orientar corretamente sobre os paradigmas de amplitudes internacionais tornam-se necessárias e importantes, pois o professor da escola, muitas vezes, em função de sua realidade, encontra-se limitado às orientações do MEC e das secretarias estaduais e municipais de educação. Se um governo entende erroneamente um paradigma ou o altera propositalmente, pode repassar o mal-entendido por meio de políticas públicas, gerando uma grande confusão.

Para Santos (2002), o conceito de inserção pela integração ou pela inclusão é relativo aos olhos daqueles que fazem parte desse processo e de seu contexto, assim como a luta pela inserção (por meio da integração ou pela inclusão) "[...] diz respeito ao ideário de uma educação democrática, com base em princípios humanistas, reforçados pela afirmação dos

direitos humanos, e que culminam (mas não terminam) na proposta de Educação para Todos, oficializada em Declaração Mundial, em 1990." (SANTOS, 2002, p. 108). Nesse sentido, a autora acredita que as possibilidades de cada momento e contexto histórico devem ser respeitadas. Assim como internacionalmente é importante que se respeite "[...] os países quanto aos seus ritmos de entendimento e absorção de novos paradigmas, e de ajuste aos mesmos, sem atropelar sua historicidade." (p. 109).

2.2 A Educação Especial no Brasil

A Educação Especial foi constituída inicialmente por atos isolados e posteriormente por lutas por direitos e igualdade. As diretrizes, resoluções e regulamentações da Educação Especial na República Federativa do Brasil surgem após ela já constituída, que teve como marco a criação do IBC, em 1854, ainda no período do império no Brasil. A falta de amparo, acolhimento e acessibilidade nas escolas fez com que a Educação Especial crescesse à margem das escolas regulares, por meio de instituições especializadas, que supriram a carência do Estado. Com isso, a Educação Especial se desenvolveu como uma modalidade e sistema segregado, à parte da escola regular (GLAT; BLANCO, 2013; PLETSCH, 2014).

Segundo Pletsch (2014), na constituição de 1946, a educação passa a ser "direito universal". Nesse período, surgem as primeiras classes especiais, com o intuito de homogeneizar as classes, com um agrupamento dos estudantes com base nos modelos de racionalização e das indústrias. Na década de 1960, as campanhas para públicos específicos da Educação Especial foram importantes para seu reconhecimento, assim como o surgimento de entidades de caráter privado e subsidiadas por recursos públicos, que ajudaram em sua constituição, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (1954), a Federação Nacional das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (1963), a Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi (1971) e a Federação Brasileira de Instituições de Excepcionais (1974). A omissão do Estado brasileiro fez com que essas instituições recebessem os estudantes com deficiência (BRASIL, 2008a; PLETSCH, 2014).

O processo de educação de pessoas com deficiência, no Brasil, "[...] gerou um segmento social e econômico organizado em torno de escolas particulares, filantrópicas e/ou organizações não governamentais que envolvem muitos interesses, num peculiar processo de privatização; [...]" (FERREIRA; FERREIRA, 2013, p. 24).

Ao analisarem as matrículas de estudantes com deficiência no sistema de ensino brasileiro a partir do censo escolar (1999) e diagnóstico do Plano Nacional de Educação

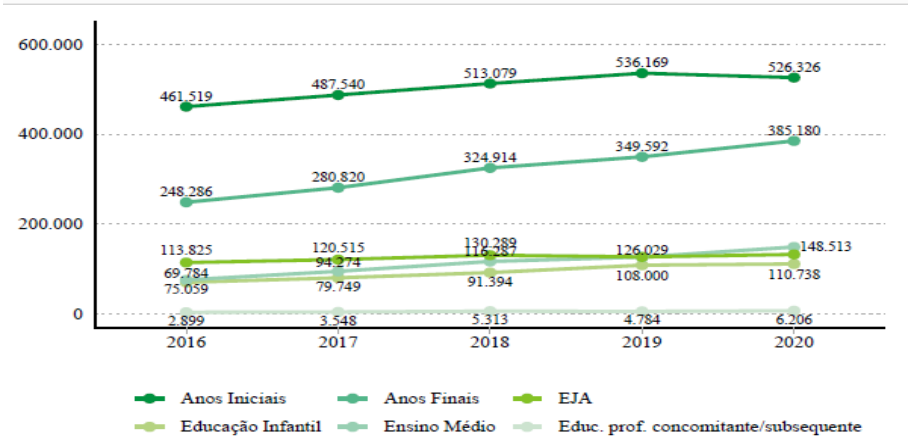
(2001a), Ferreira e Ferreira (2013) percebem um aumento das matrículas nas redes privadas. Os autores citam um estudo do MEC, de 1995, que mostrava uma "terceirização vantajosa": o ato de apoiar financeiramente instituições filantrópicas em vez de incluir os estudantes com deficiência nas escolas públicas regulares, pois o custo por estudante seria mais barato nessas instituições filantrópicas.

Segundo Viegas (2015), a Educação Especial é financiada pelos municípios, estados, Governo Federal e organizações não governamentais (ONG), não sabendo ao certo como isso acontece. Não se sabe com exatidão se é cara ou barata, pois não há dados sobre os custos e benefícios. As ONG, por exemplo, têm recursos públicos e privados sem uma prestação de contas pública, e os valores financeiros destinados a essas organizações variam de acordo com o governo vigente e com a instituição, não sabendo exatamente como isso ocorre (PINTO, 2000 *apud* VIEGAS, 2015).

O crescimento das matrículas de estudantes público da Educação Especial no sistema de ensino brasileiro é contínuo e pode ser constatado a partir do censo escolar[9] da educação básica, referente ao ano de 2020. O Gráfico 2 apresenta o quantitativo das matrículas de estudantes público da Educação Especial nos últimos 5 anos. Segundo o Inep (BRASIL, 2021b), em relação a 2016, há um aumento de 34,7%, chegando a um total de 1,3 milhão de matrículas em 2020, o que evidencia a presença e quantitativo desses estudantes no sistema educacional brasileiro. Apesar de verificarmos um aumento das matrículas dos estudantes incluídos em classes comuns e a diminuição das matrículas em classes especiais, conforme mostra o Gráfico 3, podemos verificar no Gráfico 4 que do total de 198.396 estudantes público da Educação Especial matriculados na rede privada, apenas 81.101 (40,9%) estão incluídos em classes comuns, os demais, 117.295 estudantes, estão matriculados em classes especiais, o que corrobora com a afirmação de que ainda há um segmento social forte e paralelo da Educação Especial na rede privada.

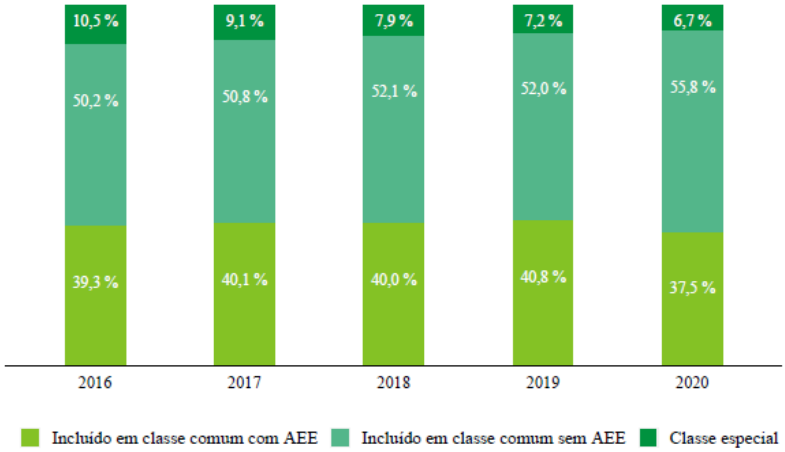
[9] Levantamento estatístico coordenado pelo Inep com dados coletados anualmente por meio do sistema eletrônico Educacenso, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação e todas as escolas públicas e privadas, que, obrigatoriamente, devem preencher os dados no sistema (BRASIL, 2021b).

Gráfico 2 - Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Brasil (2016 – 2020)



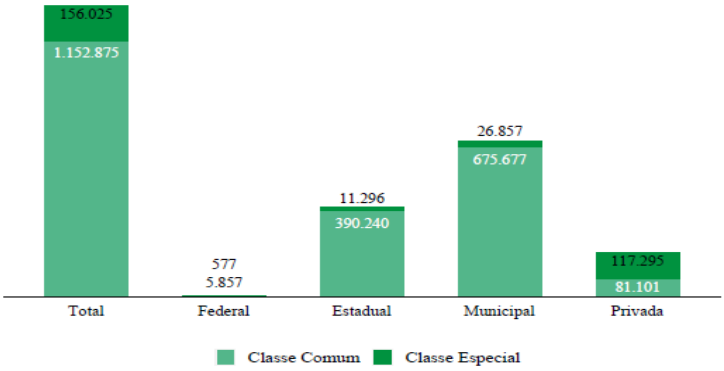
Fonte: Deed/Inep, Brasil (2021b).

Gráfico 3 – Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação que frequentam classes comuns (com e sem atendimento educacional especializado) ou classes especiais exclusivas – Brasil (2016 – 2020)



Fonte: Deed/Inep, Brasil (2021b).

Gráfico 4 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns e em classes especiais exclusivas, segundo a dependência administrativa – Brasil – 2020



Fonte: Deed/Inep, Brasil (2021b).

Para Glat e Blanco (2013), "A Educação Especial constitui-se como um arcabouço consistente de conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias e recursos para auxiliar a promoção da aprendizagem de alunos com deficiências e outros comprometimentos." (p. 18) As autoras entendem que a Educação Especial está se ressignificando, que não deve ser algo à parte, mas que deve utilizar esse arcabouço de conhecimentos produzidos para dar suporte às necessidades dos estudantes na escola regular.

Carlos Skliar (2006) faz uma análise de cunho filosófica, buscando a reflexão sobre a criação da Educação Especial a partir das ideias de norma, normal e normalidade. E, nesse sentido, a Educação Especial é vista como uma invenção disciplinar, heterogênea e desordenada com, talvez, o objetivo de ordenar a desordem causada pela anormalidade. Para o autor, os especialistas em Educação Especial se referiam a mesma de forma simples, com oposições entre os paradigmas terapêuticos/clínicos e sociais/antropológicos. Sem a reflexão sobre essa visão de "normalidade", as representações de anormalidades apenas serão transferidas da escola especial para escola regular, "[...] 'normalizar' significa escolher arbitrariamente uma identidade e fazer dela 'a identidade', a única identidade possível, a única identidade 'verdadeira'." (p. 19).

O autor afirma ainda que a educação de forma geral tem uma "obsessão pelos diferentes", os anormais. O diferente não é o mesmo que diferença. Sinaliza que o diferente é um resultado, uma invenção do "diferencialismo", que seria uma atitude de categorização, de diminuição e separação de marcas, de traços, de sujeitos, de identidades do corpo, da língua, sexuais, etárias, de gênero etc.

> As diferenças não podem ser apresentadas nem descritas em termos de melhor e/ou pior, bem e/ou mal, superior e/ou inferior, positivas e/ou negativas, maioria e/ou minoria, etc. São, simplesmente – porém não simplificadamente –, diferenças. Mas o fato de traduzir algumas dessas diferenças como "diferentes" – e já não simplesmente como diferenças – volta a posicionar essas marcas, essas identidades, esse "ser diferença" como contrárias, como opostas e negativas à ideia de "norma", do "normal" e, então, daquilo que é pensado e fabricado como o "correto", o "positivo", o "melhor", etc. (SKLIAR, 2006, p. 23).

O problema está na invenção e reinvenção cotidiana de uma alteridade diferente aos outros. A preocupação com as diferenças se transforma em obsessão pelos diferentes. Na mudança de nomes e nomenclaturas ao se referir às pessoas com deficiência, por exemplo, com eufemismos politicamente corretos, verifica-se o resultado do diferencialismo. Mudanças que não alteram nossas ideias e olhares sobre o outro e assim nos sentimos mais confiáveis. Uma ilusão de que algo está mudando (SKLIAR, 2006).

O autor ainda cita a "burocratização do outro", que seria quando a mudança ocorre a partir de um texto, de uma reforma, pela força da lei, o que considera uma perspectiva equivocada, uma metástase, diferente de uma metamorfose educativa. Se os estudantes na escola são apontados como diferentes, naturalmente temos uma categorização e sua diminuição.

Para Skliar (2006), pensar em inclusão em um mesmo sistema (político, cultural, jurídico, pedagógico), que fabricou e produziu a exclusão, é entendê-la como uma forma de controle social. Nesse sentido, o binômio inclusão e exclusão são semelhantes e não possibilita que sejamos diferentes para além do único lugar a que nos delimitam e, com isso, a inclusão é uma forma de relação de colonialidade, pois não deixa que o outro seja diferente daquilo que já é. O mesmo ocorre com o termo diversidade, que parece separar o que é diverso, o diferente, do que não é diverso. Para o autor, na educação, deveríamos compreender que a diferença constitui o homem, pois todos somos diferentes, não há o contrário, algo que não seja diferente. "[...] as diferenças podem ser muito mais bem compreendidas como experiências de alteridade, um *estar sendo múltiplo, intraduzível e imprevisível* no mundo." (SKLIAR, 2006, p. 31, grifo do autor).

2.3 A legislação e políticas públicas de Educação Especial no Brasil

É interessante destacar que, no Brasil, a Educação Especial é uma modalidade de educação prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Não é uma corrente ou uma concepção, é uma forma de organização escolar específica para pessoas com deficiência. Em seu capítulo V, artigo 58, a Educação Especial é entendida como "[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação." (BRASIL, 2013, n.p.), redação da Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou trechos da LDBEN.

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, publicadas em 2001, apresentam contribuição para normatizar os serviços descritos nos artigos 58, 59 e 60 da LDBEN e definem a Educação Especial como:

> Modalidade da educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001b, p. 39).

Essas diretrizes possibilitam diferentes formas de organização da Educação Especial, contemplando as diferentes instituições e concepções pedagógicas. Possibilitam que a Educação Especial seja organizada nas escolas regulares com classes especiais e serviços de apoio pedagógico especializado (em classes comuns e salas de recursos), e os serviços da Educação Especial podem ser oferecidos, "extraordinariamente", em classes especiais e hospitalares, escolas especiais e em ambiente domiciliar (BRASIL, 2001b).

Já para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), a Educação Especial tradicionalmente organizou-se fundamentada no conceito de normalidade e anormalidade, como substituição do "ensino comum" da escola regular com distintas "[...] compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais" (p. 6). As práticas escolares dos estudantes com deficiência são definidas por diagnósticos oriundos de testes psicométricos de atendimentos clínicos terapêuticos determinados por esse tipo de organização.

Tal política defende a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, sendo parte da proposta pedagógica da escola, trabalhando de forma articulada com o "ensino comum" na escola regular, por meio do atendimento educacional especializado (AEE), realizado no contraturno do "ensino comum". E, nesse sentido, define a Educação Especial como "[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular." (p. 16).

Importante destacar que os documentos e legislações reguladoras da Educação Especial no Brasil foram elaborados e aprovados em contextos e períodos distintos, o que implica em governos e tensões diferentes fazendo com que os documentos tenham concepções divergentes.

A Educação Especial é uma modalidade educacional com serviços e apoios específicos para atender às características de cada estudante, podendo ser ofertada em instituições especializadas, escolas de Educação Especial ou escolas regulares com AEE para complementar ou suplementar aos estudos em todos os níveis de ensino. A Educação Especial pode ser desenvolvida a partir de diferentes concepções pedagógicas. Não ser uma concepção não significa que não seja influenciada por uma. Essa separação da Educação Especial contida na LDBEN, em uma modalidade educacional destinada aos "diferentes", é reflexo de uma sociedade constituída por culturas colonialistas, patriarcais, capitalistas, machistas, racistas, conservadoras, fortemente influenciadas pelos meios de produção e seus desdobramentos no sistema educacional.

Nesse sentido, a Educação Especial constitui-se no Brasil para suprir a carência educacional de estudantes com deficiência, que ficavam à margem do processo de escolarização, seguindo a tendência internacional e sendo incorporada a documentos legais como modalidade educacional, aquela que pode ser flexível e adaptada às necessidades dos estudantes, às instituições e concepções educacionais. Teve e tem sua importância em diferentes contextos e períodos históricos com contribuições significativas na luta pelos direitos das pessoas com deficiência. Com isso, podemos concluir que a Educação Especial não é um sinônimo ou antônimo de Educação Inclusiva.

2.4 A Educação Especial e as perspectivas de inclusão

Para chegarmos à inclusão, precisamos voltar um pouco ao paradigma da integração e compreender o contexto e as motivações que levaram ao surgimento e crescimento da chamada inclusão. Ao abordarmos o surgimento da Educação Especial, que tem uma história ampla e vasta, não podemos definir ao certo quando e onde tudo começou. Já a inclusão, por ser um termo mais recente, pesquisadores conseguiram identificar sua origem nos EUA e, posteriormente, sua disseminação por outros países (MENDES, 2006).

A partir da década de 1970, o movimento da normalização passou a influenciar o direito das pessoas com deficiência na sociedade e, consequentemente, na educação. A escola regular passou a aceitar os estudantes com deficiência, que conseguiam se adaptar e acompanhar os demais estudantes. Podemos dizer que o movimento da integração foi um paradigma social marcante na luta por direitos das pessoas com deficiência.

Com a filosofia da normalização, em que se defendia a normalização das condições de vida da pessoa com deficiência, desenvolveu-se o paradigma educacional da integração, que defendia que os estudantes das classes e escolas especiais, aos poucos, com preparação, fossem inseridos nas classes e escolas regulares. Nesse paradigma, o estudante deveria se adaptar à escola e às regras da instituição, ou seja, teria que mostrar que teria condições para acompanhar a classe regular. Visto que muitos estudantes, principalmente os com deficiências múltiplas mais severas, não progrediam nessa "preparação", eles continuavam durante todo o período de escolarização frequentando apenas as classes e escolas especiais. Essa falta de acesso às classes e escolas regulares em uma permanente preparação deu força à nova perspectiva da "inclusão radical", que não teria a fase de preparação, defendendo que todos os estudantes frequentassem as classes e escolas regulares independente de suas condições (GLAT; BLANCO, 2013).

Segundo Mendes (2006), o movimento da inclusão escolar começa nos Estados Unidos e a força da cultura de tal país faz com que a inclusão escolar seja disseminada internacionalmente e veiculada pela mídia no decorrer dos anos de 1990. Em meados dessa mesma década, a inclusão já aparecia na literatura estadunidense, enquanto na Europa ainda se utilizava o termo integração (MENDES, 2006). "Pesquisadores norte-americanos identificaram que o termo 'inclusão' apareceu na literatura por volta de 1990, como substituto do termo 'integração' e associado à idéia [sic] de colocação de alunos com dificuldades prioritariamente nas classes comuns." (SAILOR; GEE; KARASOFF, 1993; LIPSKY; GARTNER, 1997; TURNBULL *et al*., 2002; SAILOR, 2002 *apud* MENDES, 2006, p. 391).

E em 1986, nos EUA, houve a tentativa de unificar a Educação Especial e a educação regular nos EUA por meio da *Regular Education Initiative* – REI (Iniciativa de Educação Regular), lançada pela divisão de Educação Especial e serviços de reabilitação do departamento de educação dos EUA (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999b).

Segundo Mendes (2006), a REI e a proposta de inclusão total foram os dois movimentos da década de 1980 que influenciaram o surgimento da inclusão escolar, ambos buscando a união da educação regular com a Educação Especial e ambos originados a partir do movimento da integração: a) A REI buscava a união dos recursos da Educação Especial e educação regular defendendo que todos os estudantes deveriam estudar na sala de aula regular das escolas regulares, porém sem eliminar a manutenção dos serviços de Educação Especial, mesmo que segregados; e b) A proposta de inclusão total, mais radical por defender a inserção de todos os estudantes, sem exceções, na sala de aula regular adequada à faixa etária da escola regular, tendo foco nos ganhos e benefícios sociais (MENDES, 2006). Esses movimentos fizeram com que o movimento da inclusão escolar se dividisse em duas correntes principais: a Educação Inclusiva e a Inclusão Total (SAILOR, 2002 *apud* MENDES, 2006). Nas palavras da autora,

> A partir de então, aparecem na literatura duas posições mais extremistas, estando num dos extremos a proposta de inclusão total, que advoga a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum da escola próxima à sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num contínuo de serviços de apoio de ensino especial. Do outro lado estão os adeptos da educação inclusiva, que consideram que a melhor colocação seria sempre na classe comum, embora admitindo a possibilidade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados (tais como classes de recursos, classes especiais parciais ou autocontidas, escolas especiais ou residenciais). (MENDES, 2006, p. 394).

Para Mendes (2006), há um aparente consenso, atualmente, sobre a inclusão, porém com práticas e pressupostos diferentes que podem ter posicionamentos divergentes, assumindo os significados de quem os utiliza. Logo, torna-se importante conhecer as perspectivas de inclusão, pois elas influenciam diretamente na organização da Educação Especial no Brasil.

2.5 A pesquisa bibliográfica: a busca por pesquisas sobre escolarização em ciclos relacionada à Educação Especial e/ou educação inclusiva

A concepção metodológica desta tese se divide em momentos específicos, pois a pesquisa inicial se desdobrou em outra, de cunho bibliográfico, buscando a complementação da revisão de literatura para o tema investigado.

> A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos. A pesquisa bibliográfica não deve ser confundida com a revisão ou resenha bibliográfica, pois a pesquisa bibliográfica é por si só um tipo de pesquisa, enquanto revisão ou resenha bibliográfica é um componente obrigatório de todo e qualquer tipo de pesquisa. (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 74).

Lima e Mioto (2007) também explicam essa diferença entre a pesquisa bibliográfica e a revisão bibliográfica, para elas

> Não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório. (LIMA; MIOTO, 2007).

A pesquisa bibliográfica, além de mapear o tema investigado, pode gerar hipóteses, informações e interpretações que podem servir como ponto inicial para outros estudos e pesquisas (LIMA; MIOTO, 2007). Com isso, houve uma concepção metodológica destinada à pesquisa bibliográfica, realizada sobre o tema da escolarização em ciclos relacionada à Educação Especial e/ou inclusiva, tendo todo o processo de análise dos dados realizado com base na perspectiva hermenêutica-dialética (MINAYO, 2014).

A pesquisa bibliográfica para complementação da revisão de literatura foi realizada no Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que tem registrada 217 bases de dados de todas as diferentes áreas do conhecimento, com mais de 45 mil publicações de textos e trabalhos como artigos, teses e dissertações (COORDENAÇÃO..., 2021). A primeira consulta à base foi realizada em 10 de abril de 2021, no campo de "busca avançada", do Portal de Periódicos da Capes, com a finalidade de investigar o que foi produzido no campo acadêmico sobre o tema (MOREIRA; CALEFFE, 2008), especificamente sobre a organização escolar em ciclos e sua relação com a Educação Especial e/ou Perspectiva da educação inclusiva.

As buscas foram realizadas com auxílio do operador *booleano* "AND", que seleciona textos apenas com as palavras-chave relacionadas na busca. O operador booleano "AND" consegue filtrar trabalhos e textos que tenham as duas palavras-chave indicadas. Também foi utilizada a opção "é (exato)", que busca as palavras-chave exatamente como escrevemos no campo de busca do Portal de Periódicos da Capes. A busca foi realizada investigando os trabalhos e textos pelo "no título" e pelo "no assunto".

Dessa forma, todos os trabalhos que apresentavam as palavras-chave relacionadas no título ou no assunto do texto apareceram nos resultados. As buscas não foram limitadas por tipo de material, ano de publicação ou idioma. Apesar de termos opções desses tipos de filtros, não limitamos a busca para termos uma dimensão mais ampla a respeito das publicações sobre o tema. As palavras-chave foram escolhidas de acordo com o objetivo geral e o problema de estudo, na temática dos ciclos foram "Ciclos de Alfabetização, Escolarização em Ciclos, Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de formação" e na temática da educação dos estudantes com deficiência foram escolhidas as palavras-chave "Educação Especial, Educação Inclusiva, Inclusão Escolar e Inclusão".

Os vocábulos escolhidos foram cruzados, sendo 16 buscas "no título" e 16 "no assunto", num total de 32 buscas. O portal de Periódicos da Capes também dá a opção de outras formas de pesquisa, porém acreditamos que essa foi a forma mais relevante para uma busca objetiva e otimizada. Nas pesquisas realizadas, encontramos apenas quatro trabalhos, conforme apresentado no Quadro 1, sendo que um dos quatro trabalhos apareceu duas vezes, uma na busca realizada com a palavra-chave inclusão e outra com a palavra-chave inclusão escolar.

Quadro 1– Trabalhos Encontrados

Busca por:	**Palavras-chave:**	**Trabalhos Encontrados**
No título	Ciclos de Aprendizagem x Inclusão	Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano: uma proposta político-pedagógica na perspectiva inclusiva
No título	Ciclos de Formação x Inclusão	Os ciclos de formação como alternativa para inclusão escolar
No título	Ciclos de Formação x Inclusão Escolar	Os ciclos de formação como alternativa para inclusão escolar (repetido)
No assunto	Ciclos de Formação x Inclusão	Educação Tecnicista versus formação humana: os ciclos de formação e o desafio da aprendizagem para todos

Fonte: Elaborado pelo autor.

Importante considerar que há a possibilidade de trabalhos que não aparecem na busca realizada no Portal de Periódico Capes aparecerem em buscas realizadas em portais de base de dados específicas, mesmo cadastradas no Portal de Periódico Capes. Isso acontece em função dos tipos de buscas possíveis em cada portal. No Periódico Capes é possível buscar pelos termos "Qualquer", "no título", "como autor" e "no assunto", além de filtros como a data de publicação, tipo de material, escolha da(s) base(s) de dados.

Após o resultado da busca, o portal ainda possibilita filtrar o resultado como periódicos revisados por pares, autor, coleções, título do periódico, entre outros, tornando possível uma busca mais personalizada e específica. Já na base de dados SciELO, por exemplo, consegue-se fazer a busca pelas opções "Todos os índices", "autor", "Financiador", "Ano de publicação", "Periódico", "Resumo" e "Título", além de filtrar essa busca por coleções, periódicos, idioma, ano de publicação, área temáticas, tipo de literatura, citáveis e não citáveis e *WoS* áreas temáticas.

Essa diferença na forma de busca em cada base de dados pode gerar diferentes resultados, que se aproximam em função das mesmas palavras-chave investigadas. No caso deste estudo, a busca foi realizada no Portal de Periódico Capes e complementada com textos e artigos encontrados em outras fontes. O Quadro 2 apresenta os metadados dos trabalhos encontrados.

Quadro 2 – Metadados dos Trabalhos Apresentados no Quadro 1

Metadados/Artigos	Artigo 1	Artigo 2	Artigo 3
Título	Educação Tecnicista versus formação humana: os ciclos de formação e o desafio da aprendizagem para todos	Os ciclos de formação como alternativa para inclusão escolar	Ciclos de aprendizagem e desenvolvimento humano: uma proposta político-pedagógica na perspectiva da inclusão
Palavras-chave	Tecnicismo; Formação Humana; Ensino por Ciclos de Formação; Avaliação; Aprendizagem; Inclusão.	Escola plural; Ciclos de Formação.	Globalização; Conjuntura social; Proposta Política-Pedagógica.
Autor (es) e respectivos vínculos institucionais	Jose Clovis de Azevedo – Centro Universitário Metodista IPA	Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Ana Maria Ferola da Silva Nunes, Denize Donizete Campos Rizotto e, Gercina Santana Novais, vinculadas à Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA/UFU; e Silma do Carmo Nunes, vinculada à UFU e UNICALDAS.

Revista de publicação	Competência – Revista da Educação Superior do SENAC – RS	Revista Brasileira de Educação – Revista da Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação (ANPEd)	Ensino em Re-Vista – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFU
Ano de publicação	2009	2009	1999/2000
Objetivo Geral apresentado pelo autor	Não identificado	Não identificado	Não identificado
Concepção Metodológica	O texto é escrito em formato de ensaio/ponto de vista, não contém concepção metodológica.	Apresenta-se uma ampla concepção de uma pesquisa de 4 anos com várias fases, mas, no texto, a autora traz apenas um recorte com alguns dados e reflexões quantitativas e qualitativas.	O texto é escrito em formato de ensaio/ponto de vista, não contém concepção metodológica. Apresenta elementos da escola seriada e uma proposta de organização escolar em ciclos de aprendizagem e desenvolvimento humano.
Relação Ciclos x Inclusão	Enturmação por idade/ciclo; Sem reprovações; Sem exclusões; Trabalha com conceito de aprendizagem para todos. Estudante como centro do processo; Avaliação da aprendizagem investigativa; Trabalha com complexo temático e investigação socioantropológica; Currículo democrático para formação humana; Educação Integral.	Enturmação por idade/ciclo; Sem reprovações; Sem exclusões; Estudante como centro do processo; Diferença como algo positivo.	Enturmação por idade/ciclo; Possibilidade de reprovações; Estudante como centro do processo; Diferença como algo positivo; Metodologia de projeto e aprendizagens significativas como estratégias; Fóruns escolares para construção coletiva; Trabalha com complexo temático; Avaliação processual, investigativa, participativa.

Fonte: Elaborado pelo autor.

2.5.1 Síntese e discussão dos textos...

Os textos encontrados e aqui apresentados são resultado da busca bibliográfica sobre a **organização curricular em ciclos e inclusão**, como pudemos ver no Quadro 1. Os trabalhos foram encontrados a partir do cruzamento das palavras-chave “Ciclos de Aprendizagem e Ciclos de Formação” com as palavras-chave “Inclusão” e “Inclusão Escolar”. Nenhum trabalho que abordasse e relacionasse a organização em ciclos e, especificamente, a Educação Especial, ou os estudantes por ela contemplados, foi encontrado. A seguir, uma síntese dos trabalhos será apresentada, com as experiências e propostas de organização por ciclos

elaboradas pelos autores, enfatizando partes que são relevantes para a escolarização dos estudantes com deficiência.

O trabalho de Azevedo (2009) não é exatamente uma pesquisa com coleta de dados, concepção metodológica, análise e discussão dos dados. É um texto que traz dados de pesquisas e de experiências. Aproxima-se de um ponto de vista em que o autor apresenta e discute elementos da universalização do ensino, do modelo de escola tecnicista e seriada como contraponto à formação humana, defendendo uma escola democrática e inclusiva, propondo a organização escolar por Ciclos de Formação para uma inclusão pela aprendizagem.

Para Azevedo (2009), a concepção educacional tecnicista é resultado histórico da subordinação dos objetivos educacionais aos objetivos das indústrias. A expansão das fábricas na Revolução Industrial fez com que as escolas precisassem se adequar às necessidades do mercado, o que gerou currículos com base no modelo fabril, e a eficiência do ensino passou a ser vinculada às necessidades das fábricas.

> É preciso ficar expresso que o parâmetro organizacional da escola e a organização científica do trabalho, o "menagement", os processos de "training", de origem anglo-saxônica, desenvolvida desde o início do século passado nas fábricas, no exército, com o propósito de superaproveitamento da energia humana na produção da eficácia, da rentabilidade, do controle social, da padronização e do controle dos grupos humanos (AZEVEDO, 2009, p. 15, grifo do autor).

Dessa forma, o autor entende que a escola seriada é constituída reproduzindo a organização dos trabalhos nas fábricas de forma acrítica, com base no modelo taylorista-fordista. Que reproduz o trabalho disciplinar e fragmentado, com tempos estabelecidos, com práticas repetitivas, compartimentadas, o que gera um olhar de mundo também em parcelas, impedindo uma visão global da realidade. No Brasil, essa escola tecnicista é unida a elementos humanistas, que geram um núcleo humanista contraditório não consensual, mas que dá sentido à escola pública tradicional. Um humanismo idealista com base em conceitos tecnicistas e outro humanismo dialético, crítico e emancipatório. Eles geram dois movimentos educacionais: o da "mercoescola" que se adapta ao modelo econômico com ideologia de mercado, com estudantes clientes, produtores, consumidores, em que questões da vida são simplificadas a mercadorias; e o da escola democrática, emancipatória, inclusiva, com valores humanizantes, que não desconsidera o mercado, mas também não se subordina a ele (AZEVEDO, 2009).

Para o autor, essa organização seriada da escola tradicional se mantém em função de sua organização controladora, rígida, programada e hierárquica. Nesses moldes, o trabalho do professor que simplesmente se posiciona como transmissor de um conhecimento é relativamente fácil. Para ele, todos os estudantes são iguais, em um modelo abstrato e homogeneizante, em que as diferenças individuais são desconsideradas. Já o professor que se posiciona enquanto educador assume outra postura, pois necessita de uma energia, vontade e competência para possibilitar o aprendizado ao estudante que, por sua vez, enxerga e reconhece o professor que se posiciona como um ser singular, com necessidades de um universo próprio, um ser múltiplo, plural, histórico, com respostas múltiplas e de uma identidade única. Para o autor essa distinção separa o ato de educar do ato de transmitir informação, distingue a formação humana do treinamento específico, entendendo que a formação do educando na educação básica, por exemplo, deve ser integral, preparando-o aos desafios da vida, e não para um treinamento profissional ou para o vestibular (AZEVEDO, 2009).

Segundo o autor, devemos reconhecer que a inteligência é fruto das relações sociais, em que o conhecimento está em contínua reconstrução. A escola, por sua vez, precisa modificar suas estruturas, visando garantir as diferentes aprendizagens, o que fará com que o professor educador tenha consolidada a compreensão sobre as teorias do conhecimento, bem como a noção do caminho a percorrer, do estudante que pretende formar e da sociedade que almeja construir. Tudo isso exige do educador uma formação que o oriente a práticas pedagógicas de emancipação, por meio do conhecimento crítico sobre a teoria do conhecimento, que possibilite o acesso e a garantia da aprendizagem a todos os educandos. Nesse caso, o autor propõe o Ciclo de Formação como uma nova organização do ensino, nova estrutura, com novas posturas frente à sociedade, ao estudante e ao conhecimento, um ensino da realidade, que democratize o conhecimento, com conteúdos significativos, e rompa as barreiras entre escola e comunidade (AZEVEDO, 2009).

Azevedo (2009) defende uma educação e currículo democráticos, essenciais para a formação humana, que se preocupem com as fontes que contribuem para conhecer a realidade cotidiana e com os contextos dos educandos, como a filosófica, a epistemológica, a socioantropológica e a sociopsicopedagógica, partindo da democracia para se organizar o currículo, considerando e integrando as questões da comunidade. Na escola, a democracia "[...] tem um sentido pedagógico, pois é um mecanismo de viabilização do acesso ao conhecimento, mas também é aprendizado da cidadania, da democracia, da convivência social e coletiva, tendo como fim último a garantia da aprendizagem para todos." (AZEVEDO,

2009, p. 19). Utiliza-se, também, do complexo temático e investigação socioantropológico da comunidade escolar. O complexo temático, nas palavras do autor,

> [...] é a ferramenta para organizar o ensino a partir dos elementos levantados na investigação socioantropológica. A síntese da participação e a construção do conhecimento nos Ciclos de Formação, podendo se realizar por meio dos seus desdobramentos no cotidiano dos espaços escolares. O complexo temático propõe uma captação da totalidade e das dimensões significativas de determinados fenômenos extraídos da realidade e da prática social. (AZEVEDO, 2009, p. 23).

A partir das questões levantadas, para o autor, a escola, para lograr a formação humana, precisa ser reinventada, criar uma nova estrutura, com novas culturas. "No seu objetivo, busca ser livre das grades curriculares engessadas, livre da ditadura do livro didático, da avaliação classificatória e livre da exclusão pela não aprendizagem." (AZEVEDO, 2009, p. 23).

A escola organizada em Ciclos de Formação tenciona adaptar os tempos e espaços escolares às fases de desenvolvimento humano dos estudantes, aos ciclos da vida, entendendo que não há, necessariamente, etapas ou períodos de preparação para o processo de aprendizagem e, por isso, a enturmação é por idade, respeitando o desenvolvimento cognitivo que se concretiza por meio das interações sociais e processos biológicos-cognitivos (AZEVEDO, 2009). O autor também propõe que se tenham novos espaços para auxiliar o tempo de aprendizado dos estudantes, assim como espaços coletivos de planejamento para os professores.

O teórico disserta ainda sobre a avaliação da aprendizagem no Ciclo de Formação humana, que, para ele, é dinâmica, uma investigação sobre o estudante, suas necessidades, sobre como os conhecimentos são construídos e aprendidos, o que contribui para que o professor educador formule estratégias para o aprendizado. Não trabalha com os conceitos de reprovação/aprovação, que geram exclusões, opta-se pela aprendizagem para todos. Apresenta ainda, três níveis de avaliação realizadas em uma experiência, na cidade de Porto Alegre, em que cada estudante possui um dossiê sobre seu desenvolvimento: a) a avaliação formativa, que seria relacionada aos objetivos de cada fase do ciclo; b) a sumativa, elaborada a partir da avaliação formativa, seria um sumário das atividades, dificuldades e desenvolvimento do estudante durante todos os ciclos, períodos, anos de escolaridade; um diagnóstico mais completo do histórico do estudante; e c) a especializada, que se realiza quando o estudante é encaminhado para os espaços de aprendizado pelo coletivo de professores, em função de não

conseguirem uma mediação adequada. É uma avaliação que sugere novas formas de invenções.

Na referida experiência, a progressão do estudante acontece das seguintes formas: a) progressão simples, quando o estudante não tem grandes dificuldades e consegue acompanhar todas as áreas; b) progressão com plano didático de apoio, que se realiza quando o estudante tem dificuldades em alguma área, nesse caso, é um plano para que no ano seguinte se considere e retome a aprendizado do estudante a partir do ponto de dificuldade; e c) progressão sujeita à avaliação especializada, que se utiliza quando o estudante precisa de um suporte profissional específico, uma avaliação mais profunda com plano de apoio individualizado (AZEVEDO, 2009).

A qualidade da educação, de acordo com Azevedo (2009), é tomada por conceitos e realidades que não condizem com o cotidiano atual da escola pública, que, com a universalização, hoje abarca estudantes que eram excluídos por uma sociedade desigual. A qualidade da educação é abordada pela mídia de forma superficial, com *rankings* estabelecidos por avaliações externas e padronizadas que são aplicadas comparando os resultados de distintas realidades de países desenvolvidos e de países como o Brasil.

O autor questiona por que a escola continua a seguir o modelo taylorista-fordista sem pensar além, desconsiderando o novo perfil de estudantes, permanecendo com a ideia de transmissão do conhecimento pronto, com tempos estabelecidos, com fragmentações e avaliações quantitativas, com repetição e uma lógica meritocrática (AZEVEDO, 2009).

Dalben (2009) também traz uma contribuição relevante ao realizar um amplo estudo durante quatro anos, investigando a implementação da Escola Plural, organizada em ciclos de formação, no município de Belo Horizonte. A pesquisa contou com várias fases e delimitações, com estudos de análise documental, construção de banco de dados, estudos de caso com entrevistas, observação, questionário. Ao todo, foram 159 escolas e 31 estudos de caso com dados qualitativos e quantitativos. A autora nos apresenta um recorte de tal pesquisa, trazendo dados e reflexões sobre o processo de mudança na organização escolar de série para ciclos, entendendo o último como mais adequado à escolarização dos estudantes, assim como as dificuldades, desafios e ganhos aos professores (DALBEN, 2009).

A Escola Plural organiza os ciclos com base no tempo de formação do desenvolvimento humano, sendo o 1.° ciclo referente à fase da infância (6, 7 e 8 anos), o 2.° ciclo à puberdade ou pré-adolescência (9, 10 e 11 anos) e o 3.° ciclo referente aos adolescentes (12, 13 e 14 anos). Um tempo de formação com base no convívio, nas relações com o outro, de socialização entre estudantes da mesma idade/ciclo, sem ruptura por qualquer

tipo de característica individual, como gênero, raça, religião ou ritmo de aprendizagem, pois entende a diferença como algo positivo e, nesse sentido, a organização do trabalho escolar determina as relações sociais que se estabelecem entre todos os membros da comunidade escolar (DALBEN, 2009).

Tal proposta visa a uma progressão continuada, sem reprovações, em contraponto ao modelo seriado, centrado "[...] na transmissão de conteúdos de ensino em uma organização linear, baseada em pré-requisitos e no processo cumulativo de aquisição de informações." (DALBEN, 2009, p. 68). Segundo a autora, quase que a totalidade dos professores da rede não havia trabalhado com a organização escolar em ciclos e a entenderam como "[...] unidades complexas, momentos de formação, etapas não estanques que respeitam a faixa etária e as características biológicas e psicológicas dos educandos." (p. 73). Para esses professores, os estudantes com defasagem entre idade e série, no ciclo, estariam atrasando os demais. Um pensamento moldado pela lógica seriada em que todos os estudantes devem estar no mesmo nível de aprendizado cognitivo (DALBEN, 2009).

Dentre os resultados apresentados, 2.644 (73,65%) dos professores, de um total de 3.590, concordaram com a afirmativa de que "[...] a concepção de ciclos de formação é um avanço em relação à organização seriada [...]" (p. 74), porém um dos entraves da proposta foi a falta de referências curriculares, pois o ensino voltado para as vivências dos estudantes, sem padrões de conteúdos específicos, fez com que, no início, os professores ficassem sem rumo, alterando bastante suas práticas pedagógicas. Sem referências, sem um padrão a seguir, justamente para evitar enquadrar o ensino, as escolas utilizavam documentos e livros organizados em séries (DALBEN, 2009).

Nesse contexto, os professores colocaram em questão a inclusão dos estudantes com deficiência, que ficavam "[...] nos cantos do processo de escolarização, como foi dito por um professor" (p. 75), questão que, segundo a autora, foi abafada e não discutida.

Outro ponto apresentado foi que mesmo com a ideia de organização em ciclos, verificou-se que os diários de classe com nomenclaturas em ciclos acompanhavam a referência da série, pois "[...] o tempo de escolaridade é a referência básica para o planejamento e organização curricular e para as definições das atividades a serem desenvolvidas com os alunos. [...]". Ou seja, "[...] a ideia de série se faz fundamental porque é ela que existe para oferecer ao professor uma referência concreta do processo de desenvolvimento do aluno e daquilo que deve ser tomado como padrão de desempenho adequado." (p. 76).

A supracitada marcação do tempo nos diários e a estruturação dos conteúdos em um determinado tempo estabelecido por uma estrutura seriada faz parte da compreensão de tempo de aprendizado e de escolarização constituída durantes anos na concepção dos professores, que estudaram e foram formados com base em tempos padronizados e estabelecidos pelas estruturadas conservadoras, fragmentadas e etapistas. “A vivência e a concepção que cada povo desenvolve sobre o tempo marcam a sua forma de ser/estar no mundo, os seus projetos e as suas ações.” (PONCE, 2016, p. 1143).

Essa questão é extremamente importante, pois os professores são formados de forma fragmentada, compartimentada, especialistas em determinada área do conhecimento, e atuam em uma escola estruturada em bases tecnicistas. Com isso, mesmo que se troque a nomenclatura e se implemente os ciclos de formação, ainda sim os professores precisarão de referências, de experiências, sobre como atuar nessa nova estrutura. Sem a formação adequada e com as contínuas pressões sobre o controle e padronização do conhecimento que a comunidade escolar sofre, as referências que os professores possuem acabam sendo o modelo seriado, que se encaixa no padrão de controle das avaliações externas e em larga escala.

Dalben (2009) também constatou que, apesar da implementação da Escola Plural, as turmas foram organizadas por idade, mas também por nível de aprendizado dos conteúdos, e os professores do 2.° ciclo, intermediário entre o 1.º e o 3.º, reclamavam que muitos estudantes avançavam, mas não estavam prontos para o ciclo seguinte. Os docentes conviviam no contraditório que se estabelecia entre o 1.º ciclo (da escola plural) e o 3.º ciclo (com professores que não se adaptavam e se assemelhavam à escola convencional).

Entende-se que os professores devem identificar os interesses e o que é significativo aos estudantes, a fim de propor atividades e aprendizagens adequadas e com respeito às diferenças, às culturas, às identidades, acompanhando o desenvolvimento de cada estudante. Ou seja, que se apresente como um mediador das interações e do processo de aprendizagem, transformando as necessidades dos estudantes em potencialidades de conhecimento. Um conhecimento além dos conteúdos escolares e específicos, com experiências socioculturais e vivências ricas de significados (DALBEN, 2009).

Para Dalben (2009), a escola que tem o estudante e suas vivências como eixo central consegue conhecer a sua realidade social e as suas precariedades. O referido eixo é um dos maiores empecilhos na implementação dos ciclos, que responde ao problema de fracasso na escola, quando esta conhece suas raízes e sabe aonde quer chegar, embasada com princípios técnicos, pedagógicos, sociais e políticos (DALBEN, 2009).

Nunes e colaboradores (1999-2000) também não apresentam uma pesquisa com coleta de dados e concepção metodológica, mas trazem uma proposta de organização escolar em ciclos de aprendizagem e desenvolvimento humano, tendo eixos que se intercruzam na dinâmica curricular como: "[...] **a Aprendizagem, o desenvolvimento Humano, a Construção de Conhecimentos, o Lúdico e a Cultura.**" (p. 29, grifo do autor). Proposta contrária à ideia de conhecimentos prontos para transmissão no ensino, em série, em um tempo linear e regulado, desconsiderando a realidade e as características dos estudantes. Uma proposta que pressupõe a mudança de conceitos educacionais e que repensa concepções presentes no cenário educacional. Um currículo dinâmico e flexível, construído e reconstruído permanentemente a partir de reflexões coletivas de professores e estudantes, que se preocupa com a formação cidadã e social, com ações transdisciplinares, interdisciplinares, coletivas, considerando a realidade de cada escola e as experiências e individualidades de cada estudante (NUNES *et al*., 1999-2000).

> A organização do ensino por ciclos possibilita o entendimento e a investigação sobre os processos sócio-afetivo-cognitivos de produção do conhecimento. Possibilita, também, enfatizar a formação humana e a diversidade cultural, como condições necessárias para que todos os(as) educandos(as) consigam compreender, pensar e propor soluções para o mundo sócio-cultural no qual se encontram inseridos(as). (NUNES *et al*., 1999-2000, p. 32).

As autoras propõem um período de 11 anos (desde a pré-escola da Educação Infantil ao final do ensino fundamental) de três ciclos, que considera o processo de desenvolvimento, as necessidades, a faixa etária e as vivências do estudante: o primeiro, referente aos ciclos da infância (4 a 8 anos), o segundo, ao ciclo da pré-adolescência (9 a 11 anos) e o terceiro, à adolescência (12 e 14 anos). Cada ciclo terá blocos de conteúdos subdivididos em complexos temáticos (NUNES *et al*., 1999-2000).

Para as autoras, a formação continuada dos professores reforçará que a proposta e as mudanças necessárias sejam realizadas. Defendem a criação de "fóruns escolares" para a construção e acompanhamento da proposta pedagógica da escola de forma coletiva. Assim como os "centros de aprendizagens", para desenvolver o currículo, o que seria um espaço com recursos em que se pudesse construir e disponibilizar os saberes sugeridos na proposta (NUNES *et al*., 1999-2000).

Que o trabalho seja organizado com base nas informações do complexo temático, articulado com os cinco eixos citados no currículo, possibilitando a construção e reconstrução pelos diferentes componentes curriculares de saberes e competências, utilizando como

estratégias propostas a sequência de atividades significativas e a metodologia de projetos (NUNES *et al*., 1999-2000).

Sobre a "avaliação escolar", as autoras defendem transformá-la em um instrumento novo, que possa ouvir várias vozes, que possa medir, diagnosticar e replanejar as ações que irão conduzir os estudantes aos objetivos da organização em ciclos. A "avaliação do aluno", por sua vez, passa a ser visualizada como algo permanente, que dê suporte para que o professor, que é um mediador, possa fazer e refazer seu trabalho. Entendem que se deve ter claro o objeto de avaliação e que, mesmo não havendo níveis anuais dentro de um ciclo, a passagem dos estudantes ano a ano no ciclo e de um ciclo ao outro ainda é uma questão-problema.

> [...] todos os elementos da ação educativa, particularmente a avaliação, devem favorecer a construção do "ser-sujeito", que produz conhecimento na relação com o(a) outro(a), mediado pela cultura. Assim sendo, a avaliação que estamos propondo é: **processual, contínua, investigativa, participativa, diversificada, ato cotidiano, o encontro de vários olhares sobre o processo de construção do conhecimento do(da) aluno(a) e suas articulações com as estratégias pedagógicas escolhidas por educador(a*)*.** (NUNES *et al*., 1999-2000, p. 40, grifo do autor).

As autoras propõem também a "avaliação descritiva", que seria elaborada por vários atores (professores, responsáveis, estudantes, grupos de convivência) e pelos dados obtidos nas investigações do processo educativo por meio de instrumentos diversificados, como "[...] fichas de avaliação, seminários, provas, diários dos(as) alunos(as), pintura, expressão corporal, anotações dos(as) docentes etc. [...] é **parte dele, também, as propostas sobre o que fazer diante do diagnóstico.**" (p. 43, grifo do autor). Entendem a progressão de um ciclo para outro de duas formas: com a chegada ao próximo ciclo, que ocorre naturalmente com o passar dos anos no ciclo, ou com acesso ao próximo ciclo, com o compromisso, assinado pelo estudante e seu responsável, de participar de projeto complementar para atingir os objetivos não alcançados no ciclo anterior, sem almejar a simples progressão do estudante pelos ciclos, mas a concretização da função da escola (NUNES *et al*., 1999-2000).

2.5.2 Algumas reflexões sobre os trabalhados analisados

Os trabalhos analisados não fazem uma relação direta com a inclusão, nenhum trabalho conceituou a inclusão ou entrou nesse campo mais específico, apesar de aparecerem termos no título, na palavra-chave e no corpo do texto: como "inclusão escolar", "inclusão

social", "inclusão de estudantes portadores de deficiência ou com dificuldades escolares" (DALBEN, 2009) "pedagogia inclusiva", "inclusão" (NUNES *et al*., 1999-2000) "inclusão pela aprendizagem", "escola democrática e inclusiva" (AZEVEDO, 2009). Os textos tiveram como foco a discussão sobre as propostas de organização em ciclos, o que indiretamente pressupõe uma prática democrática, inclusiva, flexível, que considera as diferenças, a singularidade, de cada cotidiano escolar, as características sociais, culturais, físicas, cognoscitivas, emocionais de cada estudante, as distintas identidades presentes.

Os textos também não debatem a Educação Especial nem, especificamente, os estudantes com deficiência, a única passagem que aborda tal questão é uma fala de um professor entrevistado na pesquisa de Dalben (2009), que não passa de um parágrafo. Os estudantes são abordados de uma forma mais ampla, com base na diferença, sem um foco em uma minoria específica. Esse discurso "para todos" sem focar em um grupo social específico também se aproxima dos discursos sobre a inclusão, que justamente defendem a ideia de todos juntos na escola, independentemente de suas singularidades.

Nos trabalhos de Dalben (2009) e Azevedo (2009), que defendem uma organização escolar por ciclos de formação, fica nítida a perspectiva contrária à reprovação do estudante, uma das grandes fontes da exclusão na escola, já o trabalho de Nunes e colaboradores (1999-2000), apesar de defender uma organização de ciclos de aprendizagem e desenvolvimento humano, fala que a reprovação é possível, mas sem entrar em detalhes sobre a questão. Se pretendemos respeitar o tempo de aprendizado de cada estudante, parece incoerente cogitarmos a reprovação deles.

3 O ESTÁGIO DOUTORAL NA UNIVERSIDADE DA CORUÑA E A APROXIMAÇÃO AO CONCEITO DE JUSTIÇA CURRICULAR

> A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos. (LARROSA, 2020, p. 10).

Neste momento, pretendo apresentar um pouco de meu aprendizado e experiência acadêmica na Universidade da Coruña por meio da narrativa autobiográfica[10] (PASSEGGI, 2020). Um período de estudo realizado em parceria e coorientação/supervisão com o professor Jurjo Torres Santomé, durante a realização do doutorado sanduíche, de outubro de 2019 a março de 2020. Uma experiência que ampliou meu olhar sobre o objeto de estudo, que me transformou enquanto pesquisador. A narrativa aqui apresentada não é só o que se passou em minha vida, mas o que me passou, o que me afetou, parte do que construí durante o estágio doutoral. Expresso, ou tento expressar, com minhas limitações, experiências que me transformaram e ampliaram minhas percepções sobre saberes da vida e, consequentemente, sobre a presente pesquisa.

A Espanha tem um dos sistemas de ensino precursores na implantação e desenvolvimento da organização escolar em ciclos (ESPANHA, 1990)[11]. Foi o país sede da Conferência sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pelo governo espanhol em parceria com a UNESCO, que originou a Declaração de Salamanca (1994), além de contar com a Organização Nacional de Cegos da Espanha (ONCE).

Talvez a narrativa em primeira pessoa apresentando um pouco de minhas experiências possa parecer estranha em um texto acadêmico, mas considero que contextualizar as tensões e o cotidiano que vivenciei em parte da construção do conhecimento desta tese é de fundamental importância para entender a minha singularidade e subjetividade enquanto pesquisador. Uma experiência que não foi programada, sistematizada, que não busca aqui fundamentar minha metodologia ou técnica de coleta de dados da tese, mas compartilhar parte de meus saberes adquiridos com outros na vivência prática das imprecisões do cotidiano, um saber de experiência (LARROSA BONDÍA, 2002), de um homem, aberto ao (des)conhecido,

[10] Quando fazemos uma narrativa, geralmente, em primeira pessoa, sobre nossa própria experiência vivida (PASSEGGI, 2020).
[11] Atualmente, a Espanha ainda mantém a organização escolar em ciclos.

que se afeta, em um processo dinâmico e contínuo de (des)construção de identidades por meio das relações humanas, de autoconhecimento. Saberes que certamente permearam e influenciaram minhas compreensões sobre o outro, sobre mim, sobre as pessoas, as relações, os sentidos e sentimentos. Ajudaram-me a amadurecer enquanto pessoa e, consequentemente, enquanto pesquisador, ampliando meu olhar, que ressoa em minha tese, em meu investigar, em meu analisar, em minhas leituras. Um saber de experiência que, ao compartilhar, expresso e (res)significo parte das lembranças e memórias de um outro lugar, mas que ressoam aqui por meio do meu olhar, do meu interpretar, do meu pesquisar.

A Universidade da Coruña foi criada oficialmente em 17 de agosto de 1989, após a publicação da Lei 11/1989, para atender a demanda de estudos universitários da época, na Galiza, que tinha uma das taxas mais baixas de ensino universitário da Europa (GABRIEL, 2015). A faculdade de Humanas, atualmente Ciências da Educação, em que estive a maior parte do tempo, foi inaugurada em fevereiro de 1996. Posteriormente, em 1997, foi inaugurado o complexo esportivo da universidade, o único em toda a Coruña, também localizado no campus da Elviña (GABRIEL, 2015). Durante os seis meses em que permaneci na Espanha, pude manter uma rotina de estudos com aprofundamento do conceito de "Justiça Curricular", utilizado pelo professor Jurjo Torres Santomé, o qual me recebeu e orientou enquanto supervisor na universidade da Coruña.

A Justiça Curricular é um conceito que pode ser considerado essencial na construção de um currículo inclusivo, que busque contemplar a todos, considerando as singularidades e diferenças de cada um. Um conceito que ajuda a identificar as formas de *invisibilização* das culturas e grupos minoritários no currículo escolar e, desta forma, contribui para a inclusão das necessidades desses grupos, por dar visibilidade a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Durante a permanência na Espanha, residi próximo à Universidade da Coruña, no campus da Elviña, na Coruña, cidade que pertence à região da Galiza, na Espanha. Uma região com forte presença da cultura e política galega. No período do Franquismo, por exemplo, os galegos foram proibidos de falar o idioma local e, hoje, por questões políticas, de afirmação e valorização dessa cultura, fala-se o galego na região. Atualmente, até mesmo placas públicas e orientações estão no idioma galego. Ouvi de alguns professores na universidade que, quando viajavam para fora da Galiza, na Espanha, precisavam falar espanhol, mas quando voltavam se sentiam mais à vontade por poderem relaxar e falar o galego.

Inicialmente, essa diferença no idioma me deixou um pouco confuso, pois eu estava aprendendo o espanhol e não conseguia identificar em que idioma os professores, estudantes ou colegas estavam falando comigo, pois ambos sabiam falar os dois idiomas. Com o tempo, percebi que os jovens tendiam a falar em espanhol, os mais velhos, por sua vez, falavam e defendiam o galego. Quando cheguei à universidade, os professores pediram que eu falasse em português e disseram que eu poderia falar em meu idioma nativo, pois conseguiam me entender muito bem.

No primeiro mês, dividi o apartamento com uma colega brasileira que muito me ajudou com os trâmites burocráticos, como o documento de fixar a residência, a abertura de contas, o cartão de ônibus, a apresentação na universidade da Coruña, além de apresentar a cidade e a rotina da região. Nesse período de compartilhamento de habitação, a atualmente doutora, Jucilene Oliveira de Moura, foi de fundamental importância para que eu pudesse me acomodar com tranquilidade na Espanha. Ela era estudante de doutorado da Universidade Federal do Mato Grosso, com período sanduíche de um ano na Universidade da Coruña, e também abordava a organização escolar em ciclos em sua tese: *Tempo e temporalidade na política de currículo organizada por ciclos de formação humana – Escola Sarã (Cuiabá-MT)* (MOURA, 2020), também com supervisão do professor Jurjo Torres Santomé.

A rotina de estudos na universidade era bem simples, eram realizadas leituras no laboratório do grupo de pesquisa "Inovações Educativas", coordenado pelo professor Jurjo Torres Santomé, e tínhamos o almoço na parte da tarde, geralmente iniciando às 14h, momento em que nós, professores, nos juntávamos em uma mesa redonda para comer e conversar sobre as questões políticas, educacionais, gastronômicas, da história, do esporte e de diversos outros temas. O almoço era como um ritual em que falávamos sobre diversos temas das diferentes áreas e trocávamos informações sobre acontecimentos e eventos acadêmicos.

Dentre esses eventos, eu tive o prazer de participar de algumas palestras, proferidas pelos professores da universidade da Coruña e outros convidados, que falavam sobre diferentes temáticas, como o período de ditadura e a inclusão do povo cigano na Espanha. Conferências proferidas por representantes e estudiosos dos temas. Além disso, cursei a disciplina "Educación Inclusiva e Práctica Psicopedagóxica", do curso de mestrado universitário em Psicopedagogia, ministrada pelos professores María Teresa Núñez Mayán e Jurjo Torres Santomé.

No decorrer da disciplina, com aproximadamente 25 estudantes, tive uma interação maior com os estudantes e consegui me integrar mais aos costumes e culturas deles. Nem

todos eram da Espanha, havia pessoas de outros países da América do Sul, como a Argentina. As trocas culturais e educacionais foram riquíssimas. Tratamos de assuntos da Educação Especial e inclusão dos estudantes com deficiência, como as perspectivas e as legislações, o que contribuiu para a compreensão do contexto histórico da escolarização de estudantes com deficiência na Espanha.

A professora María Teresa me convidou, enquanto pesquisador visitante, para dar uma aula no curso de mestrado em Psicopedagogia sobre a temática da deficiência visual, momento em que pude contribuir um pouco mais com a troca de conhecimentos e reflexões com os demais estudantes do curso, apresentando parte de meus estudos da tese e saberes específicos sobre a educação de estudantes com DV, como a Audiodescrição (AD), a Orientação e Mobilidade (OM), o Sistema Braille e o Sorobã.

A professora, sempre gentil, educada e agradável, proporcionou-me uma imensa satisfação e acolhimento na disciplina, que muito contribuiu para reflexões sobre meu projeto de pesquisa, pois me sentia à vontade para conversar e perguntar abertamente sobre a Educação Especial na Espanha. Em função do tempo que pudemos estar juntos, e que pude aprender com ela, convidei-a para prefaciar um livro que organizei durante parte de minha estadia na Espanha, intitulado *Pesquisas e Práticas Pedagógicas junto a Estudantes com Deficiência Visual*[12]. O livro compila estudos e práticas junto aos estudantes com DV, que são o público que compõe o Ciclo de Alfabetização em que atuo como professor e que investigo no IBC. Considero esse momento e parceria no livro como um dos frutos e culminância de nossa convivência e trocas na disciplina.

Não só a professora María Teresa, mas o acolhimento e carinho de outros professores foram muito satisfatórios e importantes para minha permanência e aprendizado de forma saudável e tranquila. Lembrarei sempre com carinho e saudade desse momento de minha vida e de todos aqueles que participaram dele, como os professores da Universidade da Coruña: Xosé Malheiros, Narciso de Gabriel, Carlos, Cathryn Teasley, Ana, Celso e Jurjo Torres. Os vínculos com alguns ultrapassaram a convivência acadêmica, e, posso dizer, que o aprendizado foi intenso e proveitoso em todas as dimensões de minha vida.

Além das atividades acadêmicas, também pude participar das atividades esportivas e de atividades físicas no complexo esportivo da universidade. Mais um momento único em que pude conhecer pessoas maravilhosas no basquete, no voleibol, na academia de musculação,

[12] O livro foi submetido e selecionado por meio de edital público ao Instituto Benjamin Constant (IBC). Foi publicado em formato digital (e-book) no site do IBC em agosto de 2021. Disponível em: http://antigo.ibc.gov.br/images/conteudo/livros/miolos_livros/Pesquisa_e_prticas_pedaggica.pdf. Acesso em: 03 mar. 2022.

nas aulas de atividades aeróbias. Amizades que me levaram a outras instituições e experiências fora da universidade e que me fizeram crescer e amadurecer imensamente como pessoa.

A preocupação que tinham com a origem dos alimentos e algumas mercadorias, o conhecimento da estrutura e movimentação política de diversos países, a noção e fluência no galego e no espanhol, as formas de falar, de chegar, de cumprimentar, de se despedir, as vestimentas, as organizações e estruturas sociais distintas das que conhecia, das minhas referências. Aprendizados que me possibilitaram outra forma de ver a realidade.

Infelizmente, minha estadia na universidade da Coruña terminou sem despedidas, de repente a pandemia do novo Coronavírus chegou à Galiza, e as aulas foram suspensas. Os professores e estudantes deixaram de ir à universidade. As fronteiras internacionais começaram a se fechar e, em menos de uma semana, precisei comprar uma passagem aérea e voltar ao Brasil, pois havia o risco de não conseguir voltar e ficar preso na Espanha em função da pandemia. E essa não era uma opção em função de eu ter pais idosos morando no Brasil.

A volta ao Brasil foi angustiante, pois na mesma semana em que a universidade da Coruña suspendeu as aulas presenciais, já não se conseguia realizar a compra de passagens aéreas pela internet nem por telefone. Precisei ficar um dia inteiro no aeroporto aguardando para conseguir vaga em algum voo para o Brasil. Até que, aproximadamente às 15h, consegui vaga em um voo às 17h daquele mesmo dia, com conexão em Madri. Sem muito tempo, arrumei minhas malas com o essencial, tranquei o apartamento alugado e fui embora. Lembro que esqueci o aquecedor ligado, comidas prontas na cozinha, dispensas e geladeira abastecidas de alimentos. Não fechei a conta no banco nem encerrei as contas de telefone e *wi-fi*. Precisei resolver todas essas questões aqui do Brasil. Apesar disso tudo, o que me deixou mais angustiado em todo o processo de volta ao Brasil foi não ter conseguido me despedir pessoalmente de professores e amigos que muito contribuíram para minha formação enquanto pessoa, professor e pesquisador.

A minha estadia na Espanha, a participação no grupo de pesquisa Inovações Educativas, meus estudos sobre a justiça curricular e como tal conceito poderia contribuir para uma educação na perspectiva inclusiva culminou com uma entrevista realizada com o professor Jurjo Torres Santomé, buscando reflexões de como o conceito de justiça curricular poderia ser utilizado para a construção de um currículo inclusivo. O professor com 70 anos de idade é um senhor, agora, com cabelos e barba branquinhas, de fala calma, voz baixa e bem atencioso. Lembro-me que, no almoço, ele tinha a preocupação de me explicar o que era cada

prato do cardápio. Uma pessoa que buscou atender a todas as minhas necessidades enquanto estudante e pesquisador visitante.

Nascido em Castro de Rei, província de Lugo, na Espanha, o professor, atualmente, reside na cidade da Coruña. Casado e pai de uma jovem, Jurjo Torres Santomé se formou em Pedagogia e Psicologia, com mestrado e doutorado em Educação. Atuou como professor na Universidade de Salamanca, depois, na de Santiago de Compostela e, atualmente, é professor catedrático na Universidade da Coruña. Tem livros e artigos publicados em diferentes países, tendo dentre seus temas de estudo a formação dos professores, o currículo integrado, a justiça curricular, as políticas educacionais, entre outros.

A entrevista estava marcada para a semana que iniciou os fechamentos dos serviços não essenciais na Galiza e a suspensão das aulas presenciais nas universidades. Com o contexto de pandemia instaurado, adiamos a entrevista, por segurança, e na mesma semana antes das fronteiras fecharem, consegui voltar ao Brasil. Nesse contexto, após minha chegada e acomodação no Brasil, reagendamos a entrevista para que fosse realizada por meio de ambiente virtual. Foi escolhida uma plataforma que pudéssemos ter uma boa qualidade e gravação da imagem e som do diálogo na entrevista. Nesse sentido, realizamos a entrevista pela plataforma virtual do programa Skype, que atendia a nossa necessidade e com a qual ambos tinham familiaridade.

Dias antes da entrevista, o professor Jurjo Torres Santomé leu o projeto de pesquisa e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – (Apêndice A) – estando ciente de todos os procedimentos e finalidades da entrevista. A entrevista durou aproximadamente 2h, sendo gravada em seis blocos de aproximadamente 15 a 20 min. Tal estratégia foi utilizada para não corrermos o risco de acontecer alguma falha técnica e perdermos toda a entrevista.

Pela convivência juntos na Espanha, eu e o professor Jurjo Torres, nos entendíamos muito bem, cada um falando o seu idioma, nesse sentido, eu falei o idioma português e o professor Jurjo Torres falou em galego. Sem ruídos na comunicação, a entrevista fluiu normalmente, em tom de conversa e diálogo.

Após a entrevista, todo o conteúdo foi transcrito de forma literal em português, com pequenas alterações para adaptação à língua portuguesa, e encaminhado ao professor Jurjo Torres Santomé para sua conferência. Em seguida, o texto passou por uma nova análise, sendo selecionados apenas os trechos mais significativos para o estudo a que se propõe a tese, adaptando e revisando todo o texto literal do diálogo, desta vez deixando-o mais fluido. Feito

isso, o texto foi enviado novamente ao professor para sua avaliação e novas contribuições, caso necessário.

A entrevista fechou o ciclo de minha estadia e de estudos realizados no período sanduíche na Espanha. O conteúdo textual é de forte contribuição para a construção de currículos inclusivos, que se relacionam à organização escolar não excludente e não classificatória, além de facilitar a compreensão de "Justiça Curricular", aqui entendido como um conceito que caminha em paralelo/de mãos dadas com a organização escolar em ciclos de formação, na defesa de práticas pedagógicas inclusivas, democráticas, dignas, éticas e dialógicas. Que respeita as singularidades dos corpos, dos sujeitos, das culturas, dos grupos sociais, que ouvi as vozes e dá visibilidade e representatividade a todos os integrantes das comunidades escolares com suas distintas realidades e regionalidades, constituídas por seres humanos complexos, diferentes, únicos em suas características e desejos, anseios, medos e experiências em diferentes dimensões da vida.

A entrevista[13] está disponibilizada integralmente no apêndice B, sendo alguns trechos utilizados na seção a seguir para apresentar o conceito de justiça curricular e sua contribuição para práticas pedagógicas e curriculares inclusivas e democráticas.

3.1 Compreensões sobre o conceito de justiça curricular

> A curiosidade é a chave do pensar, portanto é preciso lutar contra a indiferença perante o Outro, impedir o esquecimento do Outro, algo que também exige a reivindicação de um espaço no qual possam estar juntos, no qual se possa tornar realidade o *direito à diferença*, mas nunca *a diferença de direitos*. (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 288, grifo do autor).

Considerar a singularidade dos estudantes, suas identidades e características, assim como a dos grupos sociais a que pertencem, em meio às contínuas transformações da sociedade – das lutas, das revoluções, das experiências, das histórias, dos aprendizados – ouvindo as suas vozes, necessidades, desejos e esperanças na construção curricular, na prática pedagógica, na organização e dinâmica escolar e na construção da proposta político-pedagógica da escola é a base para uma educação crítica, ética, democrática e inclusiva. E o currículo, por sua vez, que permeia todo o aprendizado escolar, precisa ser justo com todos os estudantes. Os conteúdos, as práticas pedagógicas, as organizações das escolas, as dinâmicas das práticas, as avaliações das aprendizagens, as concepções pedagógicas e todos os movimentos escolares estão orientados por currículos que precisam considerar e respeitar cada estudante. Segundo Torres Santomé,

[13] Parte da entrevista foi aceita para publicação na Revista e-Curriculum, v. 20, n. 1, jan./mar. 2022.

> **C**urrículo é tudo que acontece nas aulas; desde o que pretendemos trabalhar com alunado até tudo o que na realidade fazemos: matérias e os seus conteúdos, os materiais e recursos didáticos, tarefas para o alunado, como organizamos o espaço e o tempo, a função do professorado e do alunado, o papel das famílias e dos demais agentes sociais na aula, as funções e modelos de avaliação que desenvolvemos, etc. [...] O currículo escolar seria o instrumento e processo pelo qual aprendemos a viver e conviver juntos, de ajudar-nos, de cooperar e trabalhar juntos; reconhecer o outro tal como é e por que é assim; e como tal valorizá-lo, procurar nesse reconhecimento evitar as deformações as quais fomos socializados, em que os grupos dominantes para reproduzir o seu poder construíram imagens deformadas sobre os grupos que eles consideravam inferiores, subalternos. Os sistemas escolares têm a obrigação de trabalhar para desmontar esses imaginários hierárquicos e, ajudar a nos considerar iguais, ainda que diferentes; mas sempre iguais em Direitos, conforme as Declarações dos Direitos Humanos (TORRES SANTOMÉ, entrevista concedida em março de 2020).

Esse entendimento de currículo ampliado, para além de programas e quadros de conteúdos, ajuda-nos a refletir sobre as circunstâncias e os contextos em que os conhecimentos são constituídos nas escolas, influenciados pelas tensões, culturas, organização dos tempos e espaços, as relações humanas e concepções circundantes nos cotidianos. Currículos que se constituem em sujeitos estudantes, atores transformadores e (res)significadores de todo saber que os são proporcionados.

O conceito de justiça curricular, utilizado por Torres Santomé, também nos ajuda a tornar visível, a dar representatividade e sermos respeitosos com as singularidades de estudantes de grupos sociais desfavorecidos pela estrutura de uma sociedade patriarcal, machista, racista, capitalista, eurocêntrica, heteronormativa e capacitista. Escutar a voz desses grupos silenciados, que não são contemplados nos currículos escolares, torna a escola mais democrática e inclusiva. Segundo Torres Santomé,

> A justiça curricular é um elemento que estava passando despercebido dentro dessa luta pela justiça social. A justiça tem muitas dimensões: a justiça social, a justiça econômica, a justiça afetiva, a justiça administrativa, a justiça em todos os campos [...] A justiça curricular é a que vai olhar, aplicar, aprofundar em que medidas estes conteúdos que estão se abordando nos livros didáticos, nos materiais curriculares são justos ou não [...] revela em que medida todos estão presentes nos conteúdos escolares, se o que dizem de nós é justo, e se as nossas vozes estão ali presentes [...] essa justiça curricular revela em que medida todos esses conteúdos são respeitosos com todos os coletivos sociais, desmontando preconceitos, prejuízos e erros falsos que temos sobre os outros e, portanto, de alguma forma é inclusiva. A justiça curricular nos mostra como colocamos os “outros” no currículo, nos conteúdos, no que lemos e estudamos, se esses coletivos sociais estão presentes e se somos respeitosos com eles (TORRES SANTOMÉ, entrevista concedida em março de 2020).

> A justiça curricular é o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgência de todos os grupos sociais; lhes ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático. (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 9)

Para o autor, ao refletirmos sobre a educação, devemos considerar as revoluções de nosso momento histórico e as transformações que elas desencadeiam na sociedade, transformando hábitos, culturas e, consequentemente, as necessidades dos estudantes.

Torres Santomé (2011) cita as revoluções: científica, das tecnologias da informação e comunicação, nas relações sociais, econômicas, nas estruturas das populações, das nações e dos Estados, nos valores, no trabalho, no tempo de lazer, nas políticas, na estética e na educação. Revoluções que propiciam novas necessidades, que precisam ser consideradas para análise crítica dos currículos e conteúdos escolares, em busca de uma educação justa a todos, assim como acredita que ser necessário verificar se as "teorias educativas", que fundamentam os currículos, consideram as diferentes vozes do processo, as perspectivas, esperanças e necessidades dos envolvidos, dos diferentes grupos sociais.

A partir de seus estudos, Torres Santomé (2011) verifica que a diversidade de estudantes e de seus grupos sociais não é contemplada em currículos cada vez mais padronizados. Os estudantes não são nem se sentem reconhecidos nos currículos, pois os grupos sociais a que pertencem não aparecem nos conteúdos e materiais didáticos escolares, suas culturas, linguística, raízes étnicas são desconsideradas e até distorcidas (TORRES SANTOMÉ, 2011). Defende ainda que, a partir da justiça curricular, os conteúdos dos currículos passem a contemplar e a valorizar a representatividade, a inclusão e as contribuições das culturas e identidades presentes na sala de aula, com recursos, estratégias e metodologias que façam aflorar o currículo oculto de práticas escolares conservadoras e fragmentadas (TORRES SANTOMÉ, 2013; 2005).

Para o autor, as políticas de recursos didáticos e materiais curriculares precisam ter bastante atenção para não serem exercidas como "Cavalos de Troia"[14]. A diversidade não se enquadra em currículos padronizados e impostos com informações distorcidas, que podem ridicularizar ou desvalorizar grupos sociais que não têm voz no currículo que é aceito em

[14] O autor não se aprofunda na expressão utilizada, mas fica evidente que o sentido empregado é que as políticas de recursos didáticos e curriculares podem não mostrar suas reais intenções ocultas. Se os professores, responsáveis e estudantes fossem conscientes das manipulações e preconceitos no interior dessas políticas e recursos, não os aceitariam (TORRES SANTOMÉ, 2011).

função da falta de consciência sobre as manipulações exercidas (TORRES SANTOMÉ, 2011). O autor defende repensar os conteúdos para uma escola democrática e inclusiva, que contemple a todos. Apresenta o que chama de "intervenções curriculares inadequadas" para sinalizar equívocos habituais no currículo escolar, que podem ser repensados.

Os livros didáticos, por exemplo, em que os estudantes adquirem a informação contida e a reproduzem sem se preocuparem com os autores dos livros e seus interesses. Informações, muitas vezes, distorcidas, tidas e reproduzidas como verdades oficiais (TORRES SANTOMÉ, 2011). Nesse sentido, os livros didáticos, parte dos conteúdos escolares e do currículo, precisam de revisão crítica sobre as informações contidas e sobre quais são essas vozes contempladas e anunciam as informações sobre os diferentes grupos sociais. Os preconceitos contidos nesses livros didáticos acabam gerando outras estratégias inadequadas, que também precisam ser superadas (TORRES SANTOMÉ, 2011). E dentre as intervenções inadequadas apresentadas pelo autor está a segregação, a exclusão, a desconexão, a distorção, a psicologização, o paternalismo-pseudotolerância, a infantilização, a realidade alheia ou estranha, e o presentismo (sem história). Questões que nos ajudam na construção de um currículo mais inclusivo e digno a todos os estudantes.

Para Torres Santomé (2011), a *segregação* separa os estudantes por questões de sexo, classe social, etnias, capacidades. É uma forma de intervenção preconceituosa, que molda a formação de determinado grupo segregado, conforme os interesses de quem os segrega. Foi assim, por exemplo, entre os homens e as mulheres, que exerciam papéis sociais preestabelecidos na sociedade e com os ciganos na Espanha. Uma dicotomia no sistema escolar, que o autor chama de *Apartheid* Acadêmico, que pode ser evidenciado também na divisão do sistema escolar em público e privado (com agrupamentos classistas), e na segregação de estudantes com deficiência em instituições específicas (TORRES SANTOMÉ, 2011).

Essa segregação pode ser vista em várias regiões do mundo, em diferentes períodos históricos e foram sendo extintas em função das lutas por igualdade de direitos dos grupos discriminados, das transformações, da globalização e evoluções propiciadas pelas diversas revoluções na sociedade. Atualmente, ainda persiste esse modelo de separação por sexo em algumas escolas religiosas, a separação por classe social devido à existência de escolas públicas e privadas e a separação por capacidades por meio das escolas de educação especial (TORRES SANTOMÉ, 2011). Separação por capacidade que também pode ser vista nas classes especiais de escolas regulares e na organização curricular do sistema de ensino seriado.

A *exclusão,* por sua vez, é considerada pelo autor decorrência de intervenções que ignoram a pluralidade cultural da sociedade, silenciando realidades e vozes, facilitando a propagação de discursos discriminatórios, homofóbicos, racistas, machistas, classistas etc. Nos livros didáticos, por exemplo, os grupos hegemônicos falam pelos "outros", que são silenciados e muitas vezes inexistem no material didático, são invisibilizados em função de uma monocultura (TORRES SANTOMÉ, 2011).

O mundo feminino, as pessoas com deficiência, a classe trabalhadora, o chamado terceiro mundo, outras religiões sem ser a católica, o ateísmo e o agnosticismo etc., são algumas das vozes ausentes identificadas por Torres Santomé (2011) em seus estudos nos livros didáticos espanhóis, realidade que se aproxima a do Brasil quando verificamos nos livros didáticos brasileiros a ausência de pessoas com deficiência representadas ou a falta de recursos de acessibilidade, como a audiodescrição das imagens que aparecem.

Quanto a isso, Cantarelli (2019) analisou em sua pesquisa, de caráter qualitativo, um livro didático de biologia utilizado por professores no ensino médio. Intitulado *Biologia Moderna*, da editora Moderna Ltda, editado em 2016. O livro é oferecido/disponibilizado pelo MEC às escolas públicas brasileiras por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)[15]. Ao analisar as fotografias e legendas do livro, a autora constatou que das 23 pessoas que são representadas nas fotografias, 17 são homens e apenas 4 são mulheres, brancas e aparentemente saudáveis. Nenhuma das pessoas era negra ou apresentava deficiência, o que constata a invisibilidade da mulher, dos negros e das pessoas com deficiência no livro didático analisado.

Pereira (2020) também analisou cinco livros da coleção *Eu Gosto*, destinados ao primeiro e segundo ciclos dos anos iniciais (1° ao 5° ano), utilizados por 37 unidades escolares no município de São Gonçalo-RJ (46% do total de escolas públicas do município) e oferecido pelo PNLD. A autora constata que, apesar de ser utilizado em uma organização escolar em ciclos, os livros são organizados para uma organização escolar em série, além de também identificar intervenções inadequadas citadas por Torres Santomé (2011), como a exclusão, deturpação, naturalização, Walt-Disneyzação etc. A partir da análise de 288 páginas com imagens de representações de seres humanos, a autora constata que, dentre outras questões, as mulheres só aparecem em 234 páginas, sendo 77% brancas, 18% negras e 5% de outras raças/etnias, enquanto os homens aparecem em 270 páginas, sendo 63% brancos e 30%

[15] O PNLD distribui livros didáticos, pedagógicos e literários a escolas e instituições públicas, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, comunitárias e conveniadas ao Poder Público (FUNDO..., [20--], n. p.).

negros. Esses estudos nos dão dados concretos de que muitos grupos sociais ainda estão à margem nos currículos escolares, distanciando-se da justiça curricular.

A *desconexão,* para Torres Santomé (2011), manifesta-se no "dia de...", que seria quando questões sociais são trabalhadas em um dia específico, como o Dia da Mulher, o Dia da Árvore, o Dia do Índio, e silenciadas no restante do ano. A divisão por disciplinas também se enquadra na desconexão, que dificulta a compreensão das realidades, uma vez que cada disciplina busca a compreensão a partir de sua lógica, assim como os livros didáticos que são construídos por essa lógica fragmentada (TORRES SANTOMÉ, 2011).

A *distorção* está relacionada ao silenciamento ou inferiorização de grupos minoritários, às dicotomias estereotipadas criadas pelas ideologias dominantes, às justificativas das invasões e explorações colonialistas, ao eurocentrismo, à *eugenização* da raça, à naturalização de injustiças e de discursos racistas, sexistas, classistas. Distorções essas que precisam ser evidenciadas pela educação emancipadora, mostrando que nem as pesquisas, nem os conteúdos escolares, são neutros (TORRES SANTOMÉ, 2011).

Essa distorção é relatada, por exemplo, por bell hooks (2013), em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (publicado em 1994 nos EUA) ao escrever que, na graduação, naquele período, nos EUA, com professores e estudantes predominantemente brancos, lia textos de autores e ouvia opiniões de professores e outros estudantes, que desconheciam a realidade das mulheres e dos homens negros. No material lido, as questões dos homens e mulheres negras, quando existiam, eram distorcidas.

A *psicologização* dos problemas raciais, sexistas e sociais, segundo Torres Santomé (2011), ocorre quando desconsideramos/ignoramos as questões de poder e variáveis sociais, políticas, religiosas, culturais e econômicas nas explicações de situações de marginalidade e discriminação. Nos EUA, por exemplo, o livro *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life* (1994), dos autores Charles Murray (ideólogo conservador do The American Enterprise Institute) e Richard J. Herrnstein (professor de psicologia na Universidade de Harvard), defendia níveis de inteligência diferentes entre as raças da espécie humana (TORRES SANTOMÉ, 2011). Os negros, por exemplo, seriam 15 pontos inferiores aos brancos.

Essa lógica de QI herdado geneticamente, supostamente sem influências sociais, sustentou a ideia de que a estrutura de desigualdade da sociedade era justificada por essa diferença intelectual, que a pobreza resultou das pessoas com baixo QI, que o racismo era uma criação dos partidos de esquerda, pois se os negros ocupavam baixos cargos de trabalho ou estavam em situação de miséria era em função de seu próprio QI. Tal raciocínio

influenciou as políticas públicas sociais da época, destinada aos mais desfavorecidos, retirando investimentos sociais que eram destinados a esse público (TORRES SANTOMÉ, 2011).

O *paternalismo* pode ser evidenciado nas visões hierárquicas e de superioridade da cultura dominante sobre as demais. Nos livros didáticos, que representam parte do currículo, ao se falar da África não se menciona suas riquezas e conquistas, seus grandes cientistas e teóricos, mas sempre os colocam na posição de colonizados, de incultos, ignorantes. O mesmo ocorre com as pessoas com deficiência, que são tachadas de coitadas, incapazes e, muitas vezes, vinculadas a histórias de superação somente por terem uma deficiência, uma visão capacitista. "É normal escutar palavras como 'donativos', 'sacrifício' e 'caridade' em relação aos povos do Terceiro Mundo neste tipo de trabalho curricular, enquanto outras palavras como 'justiça', 'solidariedade' e 'igualdade' são apenas admitidas." (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 266).

O autor também cita o que chama de "tratamento Benetton", estratégia que pode ser evidenciada na publicidade da empresa multinacional Benetton, que utiliza de forma sensacionalista problemas e injustiças sociais, despolitizando-os e descontextualizando-os da realidade, colocando-os em uma nova roupagem, gerando compaixão, "pena" dos espectadores.

A infantilização também é uma das intervenções inadequadas que se manifesta por meio da "Walt- Disneyzação", em que se mantém a criança na escola em um paraíso artificial, da fantasia, longe da realidade, com materiais e livros didáticos infantilizados em que os conteúdos científicos, culturais, históricos, são apresentados por personagens e caricaturas irreais. É habitual encontrar nos livros didáticos os outros grupos sociais, que não são da cultura dominante, representados por desenhos que distorcem a realidade e imprimem a visão dominante sobre eles (TORRES SANTOMÉ, 2011). A superficialidade com que são tratadas as culturas não dominantes é chamada pelo autor de "currículo de turistas", que seria a lógica de como as pessoas fazem turismo, com foco na culinária, folclore, rituais festivos etc., na superficialidade da vida desses povos sem voz nos livros didáticos.

Há ainda a "realidade alheia ou estranha", que seria quando as culturas e grupos sociais não dominantes, silenciados nos livros e currículos, aparecem como algo distante, estranho, excepcional à nossa realidade. Ocultam nossas semelhanças e enfatizam características e diferenças que nos separam, nos tornam distantes. Na Europa, por exemplo, o estudante que aprende sobre a África nos livros didáticos não imagina que nesse continente há cidades com estruturas urbanas, com engenharias, como cinemas, teatros, semelhantes aos da

Europa. A visão repassada aos estudantes é distorcida, colocando-os sempre como seres menores, pois nos livros didáticos constam sempre os estereótipos construídos pelos discursos hegemônicos e dominantes. Um discurso que responsabiliza o "outro", como se não quisesse ser integrado à sociedade, como se a colonização fosse uma ajuda ou a salvação desses "povos inferiores" (TORRES SANTOMÉ, 2011).

O *presentismo* é o ato de desconsiderar a evolução histórica e social das questões do presente. Deixar de ensinar as histórias dos povos e grupos minoritários é despolitizar e neutralizar as tensões e injustiças do presente, reforçando a consciência e o senso comum naturalizado hegemonicamente de que as injustiças sociais são passageiras, dificultando também o entendimento de conhecimento provisório e aprendizagem no decorrer da vida.

O conceito de justiça curricular é cada vez mais utilizado por professores pesquisadores no Brasil e no mundo. Um conceito aberto a (res)significações, mas quase sempre relacionado a práticas democráticas e à justiça social. Busca a reflexão sobre as desigualdades e injustiças nos currículos escolares, nas propostas e reformas curriculares, contribuindo com a justiça social que, por sua vez, busca enfrentar as desigualdades da sociedade como um todo. São conceitos interligados indiretamente pela noção de justiça e pelo combate à desigualdade e às discriminações. Interligados por coexistirem em uma mesma sociedade desigual. Para Sampaio e Leite (2015), a justiça social e a justiça curricular se inter-relacionam por terem o conceito de poder como centro.

Silva (2018) investigou o conceito de justiça curricular circulante no Brasil por meio de algumas obras que considera como principais. O autor, em seu texto, discutiu a temática do currículo, do conhecimento, dos saberes escolares, da justiça social e da justiça curricular. Ao abordar o conceito de justiça curricular, baseia-se em Miguel Arroyo (2011), Jurjo Torres Santomé (2013), Connell (1997) e Michael Young (2013). Ao dialogar com os autores e suas contribuições, o autor conclui que há uma dualidade nos sentidos de justiça curricular apresentados: a preocupação com a seleção dos conhecimentos escolares tidos como relevantes, que se relaciona ao sentido de redistribuição, e o reconhecimento dos saberes cotidianos.

Considerando também os estudos filosóficos da pensadora política Nancy Fraser, o autor defende para a realidade brasileira uma justiça curricular adequada às questões contemporâneas, articulando as dimensões da participação, do reconhecimento e da redistribuição. Para o autor, "[...] o conceito de justiça curricular, em sua potencialidade conceitual, pode ser um instrumento coletivo que nos permita promover a defesa da justiça escolar e da qualidade social da educação." (p. 16).

Ponce e Leite (2019), ao organizarem um dossiê temático na revista e-Curriculum, conseguiram juntar textos acadêmicos de pesquisadores de diferentes países, que abordam e utilizam o conceito de justiça curricular que, para as autoras,

> [...] toma-se uma concepção de currículo que reconheça as diversidades humanas; que se interesse por superar as várias desigualdades mantendo a valorização das diferenças; que promova um pensar crítico sobre o mundo; que valorize os diversos saberes das diferentes culturas; que se comprometa com um mundo inclusivo, justo e democrático; que não aceite como versão de qualquer fato. Uma "história única". (PONCE; LEITE, 2019).

Dentre os textos do dossiê, podemos verificar que a justiça curricular perpassa várias dimensões e se relaciona a diferentes conceitos em distintos contextos, como as relações étnico-raciais, as relações sociais e de comunicação, a constituição das identidades (do eu e dos outros), as práticas pedagógicas, os conhecimentos e conteúdos escolares, as compreensões de sucesso escolar e das realidades sociais, a descolonização, a formação de professores, o sistema econômico, as políticas públicas de avaliação, de currículo, de estado, de governo. Percebe-se que a justiça curricular não é uma construção isolada na prática da sala de aula pelos professores, ou por um coletivo escolar, mas possui também uma dimensão macro e histórica, que influencia o agora no/do cotidiano escolar.

Ponce (2016) também se propôs a repensar o tempo escolar a partir do atual contexto de influências políticas neoliberais de controle, economicistas, de avaliações em larga escala, de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se desdobram/implicam em cotidianos escolares imediatistas. Ao repensar o tempo escolar nesse contexto, a autora propõe um currículo de responsabilidade coletiva em prol de uma justiça social. A autora acredita que devemos nos enraizar no tempo, nas experiências temporais do presente e do passado, considerando a história, aprendendo com o que se passa e com o que se passou, vivendo o tempo de forma significativa para se abrir ao futuro, conhecendo e contextualizando a escola e seus sujeitos para que se possa pensar as propostas curriculares.

Controlar o tempo e a organização temporal da escola significa controlar o processo de ensino e aprendizagem. Se a escola respeitará o tempo do estudante, ou estipulará um tempo para o seu aprendizado, ou se vai aumentar ou diminuir o tempo de permanência do estudante da escola são questões que irão influenciar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a autora entende que "[...] o tempo escolar é tempo de construção social, com vistas à justiça curricular, que deve ser a balizadora da qualidade da educação." (PONCE, 2016, p. 1145). E ainda que, os tempos de todos precisam ser considerados na construção curricular, dos estudantes, famílias, professores, gestores, em um processo em que as práticas

pedagógicas e as políticas educacionais têm a mesma importância. A autora busca a partir da justiça curricular um caminho para se chegar à justiça social. Faz-nos refletir sobre elementos que considera importantes na constituição do tempo de formação na escola e na reflexão para um currículo significativo e justo: "[...] a finalidade; o binômio relatividade-permanência; a reversão da irreversibilidade do tempo; o binômio circularidade-linearidade; a humanização do tempo; a liberdade; o tempo como *Chronos* e como *Kairós*; e a construção da formação como tecelagem." (PONCE, 2016, p. 1147, grifo do autor).

O tempo discutido pela autora relaciona-se à organização dos tempos escolares e o respeito ao tempo de cada membro da comunidade escolar. Os tempos de aprendizado, os tempos de compreensão, os tempos de desenvolvimento humano, de maturação, os tempos de comunicação, de expressão. Tempos que se relacionam aos desejos, aos medos, as tensões das realidades vividas, que podem prolongar ou encurtar o tempo de aprendizagem.

Um tempo que pode definir o fracasso ou sucesso escolar e, que pode se engessar na organização curricular, ou em uma organização administrativa e controlada dos tempos de aula. Um tempo que talvez o estudante não tenha e se expressa num bocejar, ou que precise de mais tempo para falar, se expressar, se comunicar como um estudante com paralisia cerebral, com surdocegueira, ou com deficiência visual para escrever em braille, o estudante com deficiência auditiva para falar em Libras, ou o estudante com deficiência física que precisa de mais tempo para subir as escadas da escola e realizar seu trajeto diário até a sala de aula. Tempos que precisamos considerar se o que se deseja é a justiça curricular.

Conforme Natali (2018), um simples bocejar expressado por um estudante na aula pode dizer muito sobre sua realidade, sobre o transporte deficitário da cidade, a moradia distante da escola, o percurso cansativo de todos os dias do estudante, assim como um sorriso, um olhar, uma atividade não realizada. Gestos e expressões que possibilitam ao professor atento conhecer seu estudante, suas características, seu tempo singular.

Sampaio e Leite (2015), que investigaram como se concretizou a política de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) em Portugal, — que buscou enfrentar os problemas sociais e escolares de exclusão, e quais processos escolares foram realizados para a melhoria da educação fundada na justiça curricular e social com respeito às necessidades e características dos estudantes — acreditam que

> [...] a primazia de práticas geradoras de uma maior justiça curricular e social só ocorrerá se esta medida não se fechar nas suas próprias limitações, isto é, não for afetada pela falta de recursos e se não se limitar às imposições de uma regulação externa e centralizadora que contraria processos de construção coletiva da autonomia e do currículo escolar, que acabam por

> desvalorizar princípios de equidade e justiça social (SAMPAIO; LEITE, p. 735).

A reflexão das autoras é interessante, pois nos remete às inúmeras situações em que temos nossa autonomia pedagógica controlada e engessada em função de um tempo estabelecido ou de políticas externas à escola, mas que definem as práticas pedagógicas e curriculares nos cotidianos, como as avaliações externas de larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o *Programme for International Student Assessment* (PISA), a Provinha Brasil e outras, que acabam por definir, por meio da pressão que exerce nas escolas, os currículos escolares (PERRENOUD, 2003). Questões externas que desconsideram a realidade social e cultural de cada escola, de cada estudante e grupo social ao qual pertence.

Para Rodrigues e Araújo (2021), que buscaram relacionar as estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) — 2014 a 2024 — com o conceito de justiça curricular, o conceito de justiça curricular está em construção e

> [...] apresenta possibilidades para os sujeitos do currículo orientarem a realização dos seus percursos, ao colocar-se como possibilidade orientadora do currículo escolar, que reconhece e valoriza as diversidades, afirma-se a escola como espaço democrático e potencialmente emancipatório, construído a partir de conhecimentos garantidores de uma vida digna, de uma convivência democrática e do cuidado em sua dimensão ética e política, que deva ser garantido pelo Estado como um direito, assim como fora constituído o PNE (p.12).

A contribuição dos autores nos remete a pensar a justiça curricular para além de uma prática pedagógica nos cotidianos escolares, mas como política pública norteadora das distintas práticas, culturas e realidades escolares existentes no Brasil. Não uma proposta curricular obrigatória e engessada como é a BNCC, mas um documento que exaltasse as diferenças e as realidades existentes nas escolas, que contribuísse com a construção de currículos inclusivos para cada comunidade escolar, que reforçasse a autonomia e respeito aos professores e estudantes, que reconhecesse a pluralidade cultural, social, de gênero, de corpos, de sujeitos. Que fosse alicerçado na justiça curricular e em práticas democráticas, dignas, éticas e igualitárias na direção da justiça social.

Moreira e Candau (2003) também afloraram reflexões que possibilitassem e estimulassem a construção de novos currículos escolares criativos, coletivos e elaborados de forma autônoma. Currículos com orientações multiculturais com base na complexa e dinâmica tensão entre as políticas da diferença e as políticas de igualdade. Os autores apoiaram-se no conceito de justiça curricular proposto por Connell (1993) que, segundo eles,

baseou-se em três princípios: “(a) os interesses dos menos favorecidos, (b) participação e escolarização comum e (c) a produção histórica da igualdade.” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 157). Nesse sentido, os autores sugerem a ampliação da concepção de justiça curricular de Connell (1993), “[...] e se compreenda como a proporção em que as práticas pedagógicas incitam o questionamento às relações de poder que, no âmbito da sociedade, contribuem para criar e preservar diferenças e desigualdades.” (p. 157).

Os autores também abordam as culturas presentes na escola, afirmando que não existe experiência pedagógica “desculturalizada”, que as identidades são constituídas culturalmente e que a escola de hoje tem o desafio de lidar com essas identidades e tensões culturais, com a pluralidade e diferença, superando o “daltonismo cultural”, que desconsidera a pluralidade de culturas existentes. Defendem um currículo justo, com trabalho coletivo e respeito às diferenças, que considera o conhecimento das diversas raízes étnicas e contesta as categorias naturalizadas, que marcam os diferentes grupos sociais (MOREIRA; CANDAU, 2003).

O conceito de justiça curricular e toda contribuição desenvolvida por diferentes professores pesquisadores possibilita que os currículos e cotidianos escolares se tornem inclusivos e democráticos a todos os estudantes e membros da comunidade escolar, independentemente de suas características. Um currículo que respeite os tempos, as culturas, as histórias, as experiências e as identidades de cada membro da comunidade escolar, tornando a escola acessível a todos com gestão e decisões participativas a todos, de forma democrática, digna e justa. Para Torres Santomé,

> Um currículo inclusivo parte primeiro de uma teoria e concepção de justiça social, que assume uma obrigação política e moral com que todos os coletivos sociais cheguem às escolas e em condições dignas, bem alimentadas, que suas famílias tenham condições para prestar atenção suficiente, que tenham uma casa, um trabalho e salário dignos, uns cuidados e satisfação das necessidades afetivas etc.; tudo isso entra na consideração da justiça social e educativa. [...] A inclusão é incompatível com o insucesso escolar. Se uma criança entra na escola e tem insucesso significa que a justiça social ou a justiça curricular funciona mal, ou ambas funcionam mal. [...] O pressuposto é: um currículo inclusivo tem que dar lugar a que todo estudante entre no sistema educativo, permaneça no sistema educativo, sinta-se reconhecido, busque reconhecê-lo e tenha sucesso escolar [...] A justiça curricular e a justiça democrática são dimensões da mesma coisa. Não pode haver uma educação democrática se há injustiça curricular. Se há justiça curricular é porque esse conhecimento passa pelo diálogo, escuta a voz do outro, tem participação de todos e é para todos. Não deveria haver um sistema educativo não democrático, uma aula não democrática não possibilita uma educação justa. A democracia deve ser praticada, vivida e assim poder ajudarmos e corrigirmos continuamente uns aos outros numa situação de diálogo e de liberdade de expressão (TORRES SANTOMÉ, entrevista concedida em março de 2020).

.

Interessante destacar que além das leituras e do convívio semanal com o professor Torres Santomé, realizei uma pesquisa bibliográfica no Portal de Periódico Capes, buscando analisar como o conceito de justiça curricular é utilizado nas publicações brasileiras relacionadas à inclusão, e/ou à Educação Especial, e/ou à organização escolar em ciclos, temáticas que se entrecruzam na investigação de minha tese.

Ao todo, foram realizadas, no dia 21 de maio de 2021, 16 buscas na opção avançada no *site* do Periódico Capes. Cruzou-se a palavra-chave "Justiça curricular" com as palavras-chave: "Educação Especial, educação inclusiva, inclusão escolar, inclusão, ciclos de formação, ciclos de aprendizagem, escolarização em ciclos". As buscas foram realizadas "no título" e "no assunto" com utilização do operador *booleano* "*AND*" e o filtro "é(exato)", que busca exatamente as palavras-chave mencionadas no título ou no assunto do artigo. Nas 16 buscas nenhum material foi encontrado. Na busca, não filtramos por ano, idioma, tipo de material, data ou base de dados. Nesse sentido, qualquer material registrado nas 217 bases de dados do Periódico da Capes que tivessem em seu título ou assunto as palavras-chave supracitadas, deveriam aparecer nos resultados.

Apesar disso, foram encontrados alguns textos aleatórios, fora da pesquisa bibliográfica, que relacionam a justiça curricular às questões ligadas à educação de pessoas com deficiência, o que mostra, de forma ainda tímida, que o conceito de justiça curricular também já tem sido utilizado por professores pesquisadores que buscam tornar os currículos escolares acessíveis, democráticos e inclusivos aos estudantes público da Educação Especial.

Bavo e Coelho (2019), por exemplo, ao investigarem uma escola regular, dita como inclusiva, em Maputo, Moçambique, verificaram que os estudantes surdos não tinham em seu currículo a Língua de Sinais Moçambicana (LSM), apesar de ser reconhecida na constituição do país. Constataram que a LSM é utilizada restritamente pelos estudantes surdos em sala de aula, sendo a língua hegemônica na escola, a língua portuguesa, o que exclui o estudante surdo e reforça práticas discriminatórias. Em uma relação com a justiça curricular as autoras consideram urgente a regulamentação da LSM como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua no currículo dos estudantes surdos em Moçambique.

Pereira, Lunardi-Mendes e Pacheco (2018; 2019), ao analisarem as políticas e documentos que organizam e regulamentam a escolarização de estudantes com deficiência na educação básica na perspectiva da inclusão escolar, publicadas de 2008 a 2016, no Brasil e Portugal, verificaram que na escolarização de estudantes com deficiência, a justiça curricular "[...] passa pela possibilidade de *minimizar* ou até *excluir conteúdos* do currículo comum

(Portugal) [...] bem como pela frequência de alunos no *contraturno* escolar, numa sala específica definida como *recursos multifuncionais* (Brasil).” (2018, p. 48, grifo do autor). Compreendem a justiça curricular como

> Um movimento dinâmico que envolve a tomada de decisões sobre o currículo, desde a elaboração até sua atuação nas práticas curriculares, como a possibilidade de arquitetar um currículo contra-hegemônico, visando diminuir as desigualdades evidenciadas no processo de escolarização dos alunos (CONNELL, 1997; SILVA, 2018), em especial, os que apresentam alguma deficiência. (PEREIRA; LUNARDI-MENDES; PACHECO, 2019, p. 20).

Os autores também não encontraram evidências, sobre o que consideram fundamental para a garantia da justiça curricular: o acesso aos conhecimentos escolares. Para eles, no tocante à elaboração das políticas internacionais, bem como a tradução e interpretação delas, quem escreve e quem coloca em prática, influencia as dinâmicas educacionais dos estudantes com deficiência, o que também pode interferir na justiça curricular. Ser justo ou injusto não é apenas uma escolha do professor que desenvolve na relação com o estudante o currículo prescrito e acadêmico, a construção desse currículo posto em prática, vivenciado pelo estudante perpassa por várias tensões e interesses dos grupos que os constroem.

A partir das questões abordadas, podemos dizer que a justiça curricular é a base para a construção e prática de currículos inclusivos, que escutem as diferentes vozes e deem visibilidade e representatividade aos grupos minoritários, como os estudantes imigrantes, negros, índios, ciganos, dos gêneros LGBTQIA+, as mulheres e as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotação. E se tratando desses estudantes, público da Educação Especial: Quantas pessoas com deficiência aparecem em um livro didático? Quando o professor de Educação Física trabalha esportes específicos e adaptados aos estudantes com deficiência? Quando o professor de história aborda as compreensões do homem e da mulher com deficiência no decorrer da história humana, em períodos como a Idade Média ou a colonização? Quando a Língua Brasileira de Sinais será abordada nos currículos escolares? Quando a escola passará a ser sinalizada em Libras e em braille com placas táteis? Essas questões são postas aqui para nos ajudar a refletir sobre práticas pedagógicas, que perpassam o senso de justiça, de direitos que necessitam ser considerados na construção dos currículos inclusivos e democráticos, elaborados e praticados por qualquer comunidade escolar em busca da justiça curricular.

4 A CONCEPÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA DE CAMPO

Neste capítulo, apresento o caminho metodológico da pesquisa de campo, traçado para investigar e alcançar as questões e hipóteses levantadas sobre o problema de estudo, assim como, o objetivo geral e os específicos, que foram pensados, compreendidos e estruturados com base em minhas compreensões da realidade, em minha subjetividade e singularidade enquanto professor e pesquisador do objeto investigado no IBC. Para Minayo (2012b), o trabalho de campo pode provocar reformulações nas hipóteses e no caminho metodológico do pesquisador. É a entrada para o novo, um momento específico e prático da relação entre pesquisador e o objeto de estudo.

Uma investigação, fruto de minha percepção, de minha leitura de mundo, de concepção da realidade, que todo pesquisador tem de forma nítida ou indefinida, genérica ou sistematizada (CHIZZOTTI, 2014), que se expressa na pesquisa, que também ganha forma e contornos com a compreensão e contribuição de minha orientadora, Andréa Fetzner, e pelas contribuições dos professores participantes das bancas de qualificação.

Consideramos a presente pesquisa, de perspectiva qualitativa, por buscarmos a compreensão da estrutura, da dinâmica, das práticas e das relações sociais do/no Ciclo de Alfabetização do IBC. Corroboramos com Minayo (2014) ao compreendermos que há uma inseparabilidade e uma interdependência "[...] entre os aspectos quantificáveis e a vivência significativa da realidade objetiva no cotidiano [...]" (p. 24) e, que a definição da pesquisa em qualitativa ou quantitativa não é uma escolha pessoal do pesquisador, mas relaciona-se ao objeto específico de conhecimento, "[...] relações, histórias, representações, pontos de vista e lógica interna dos sujeitos em ação." (p. 63).

Nesse sentido, compreendemos que o problema de estudo, as questões a investigar, objetivos e hipóteses da pesquisa e o caminho metodológico percorrido aproximam-nos da perspectiva qualitativa, considerando para análise e compreensão da realidade investigada a dialética, que busca superar as dicotomias entre qualitativo/quantitativo, assumindo que são inseparáveis e interdependentes (MINAYO, 2014).

Santos Filho e Gamboa (2013, p. 8) nos alertam para superação dessa dicotomia e dos "[...] riscos das saídas ecléticas, entendidas [...] como falsas soluções para o falso dualismo quantidade-qualidade". Os autores também acreditam que a definição da pesquisa não se limita à escolha de técnicas, mas deve-se considerar a complexidade de alternativas epistemológicas, que se expressa na visão de mundo do pesquisador, nos objetivos, estratégias

do estudo, em como os sujeitos e objetos de estudo são concebidos, nos processos de condução da pesquisa etc.

Buscamos apresentar os aspectos e caminhos percorridos para as compreensões e interpretações da realidade e do fenômeno investigado. Para Minayo (2014)

> O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. [...] as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos. (MINAYO, 2014, p. 57).

Minayo (2012a) ainda afirma que pesquisa qualitativa nos dá a resposta para questões singulares, particulares, não quantificáveis, partes da realidade social, "[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes" (p. 21). As pesquisas qualitativas não possuem um padrão, ou um único caminho. Os pesquisadores constroem seus trajetos de pesquisa conforme a explicitação da realidade contraditória e fluente que investigam, a partir de seus pressupostos epistemológicos, de seus valores e concepções (CHIZZOTTI, 2014).

A pesquisa de campo, delimitada ao Ciclo de Alfabetização no IBC, tem como instrumentos de coleta de dados, as entrevistas semiestruturadas realizadas com professores e coordenadores do Ciclo de Alfabetização no IBC, a observação participante junto às reuniões pedagógicas dos professores do primeiro segmento do IBC e a análise de documentos, que explica e evidencia questões relacionadas ao Ciclo de Alfabetização do IBC.

4.1 Os instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados da pesquisa de campo foi realizada após o período sanduíche na Universidade da Coruña, na Espanha. De volta ao Brasil, em pleno contexto de pandemia, sem saber ao certo quando as atividades presenciais voltariam no IBC, decidimos esperar até que o tempo e a realidade social pandêmica nos mostrasse se seria possível continuarmos com a proposta inicial de coleta de dados por meio de observação, de entrevistas semiestruturadas e de análise documental, ou se teríamos que alterar os instrumentos ou a delimitação do campo de coleta de dados.

Em junho de 2021, iniciou-se o processo de registro da pesquisa no IBC, após registro na Plataforma Brasil e parecer do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UNIRIO. Toda pesquisa realizada no IBC precisa ser registrada no Centro de Estudos e Pesquisas (Cepeq) do IBC para ser analisada e receber anuência e autorização. Uma vez iniciado o processo de registro, a pesquisa é encaminhada ao departamento, onde será realizada a coleta de dados dentro do IBC para ciência, análise e autorização pelas partes.

A emissão de declaração de anuência e autorização para pesquisa foi emitida em 2 de agosto de 2021, com a observação de que a pesquisa só poderia ser realizada por meio de ambiente virtual, em função do distanciamento físico, porém após a volta do retorno presencial duas visitas foram realizadas ao IBC.

Em função dessas novas questões, do distanciamento físico e do contexto de pandemia, optou-se por realizar apenas entrevistas semiestruturadas com os professores do Ciclo de Alfabetização, a observação participante nas reuniões pedagógicas que aconteciam virtualmente, a coleta e análise de documentos, como o PPP, as Portarias internas, os regimentos da instituição e notícias divulgadas nas redes sociais e mídias pela equipe de jornalismo do IBC. Também foram consultados diários de classe, atas de reunião, alguns planejamentos e relatórios de avaliação da aprendizagem produzidos e disponibilizados por algumas das professoras do Ciclo de Alfabetização.

Após o início das entrevistas, surgiu a demanda de compreender o processo de atendimento realizado pela equipe de AE-DMU aos estudantes com DMSV matriculados no Ciclo de Alfabetização do IBC, por esse motivo, foi realizada uma entrevista do tipo grupo focal, de forma virtual, com as professoras desse setor. A seguir são apresentados os caminhos traçados com cada instrumento e fonte de coleta de dados na pesquisa como as entrevistas individuais e do tipo grupo focal, a análise documental e a observação participante.

4.1.1 As entrevistas

Após a autorização da pesquisa pelo IBC, o contato seguinte foi realizado com a gestão da Divisão de Ensino do Departamento de Educação e, na sequência, com a professora coordenadora do primeiro segmento, para que a pesquisa fosse explicada, iniciando a aproximação enquanto professor e pesquisador. Apesar de ser professor da instituição desde julho de 2014 e já conhecer muitas professoras do Ciclo de Alfabetização, com outras nunca tive contato, em função de serem professoras substitutas, recém-contratadas. Quanto a isso,

Minayo (2012b) afirma que "[...] é fundamental o envolvimento do entrevistado com o entrevistador. Em lugar dessa atitude se constituir numa falha, ou num risco comprometedor da objetividade, ela é condição de aprofundamento da investigação e da própria objetividade" (p. 67-68). A autora afirma ainda que, "a inter-relação, que contempla o afetivo, o existencial, o contexto do dia a dia, as experiências e a linguagem do senso comum no ato da entrevista é condição *sine qua non* do êxito da pesquisa qualitativa" (p. 68, grifo do autor).

Nesse sentido, após conversar com a coordenação do primeiro segmento, pude participar de uma das reuniões junto às professoras, em que apresentei a pesquisa pela primeira vez, explicando o objeto e o problema de estudo, objetivos, questões, hipóteses, coleta de dados, a dinâmica e a participação das professoras na pesquisa por meio da entrevista semiestruturada.

Após a reunião, a coordenadora me passou o contato das professoras do Ciclo de Alfabetização, já sinalizando que algumas delas haviam sido contrárias à participação na pesquisa. O contato, por meio de *WhatsApp*, foi realizado com cada professora que aceitou participar da pesquisa e, uma a uma, as entrevistas foram marcadas, e as questões da pesquisa novamente explicadas às professoras, objetivando sanar todas as dúvidas.

Em função do contexto de pandemia provocado pela covid-19, as entrevistas foram realizadas individualmente por meio do programa Google Meet, entre os dias 30 de agosto de 2021 a 18 de novembro de 2021. As professoras e o professor puderam escolher a plataforma virtual utilizada, a data e a hora da entrevista, conforme suas possibilidades.

No intuito de preservar as identidades dos participantes, as falas das professoras e do professor serão apresentadas por números de P1 a P19. Ao todo foram entrevistadas catorze professoras e um professor do IBC, sendo nove professoras de referência da turma[16] no Ciclo de Alfabetização (P1 a P9), um professor de música (P10), uma professora da sala de recurso (P11), duas professoras de informática (P12 e P13), duas professoras, que não estavam atuando diretamente no Ciclo de Alfabetização, mas são profissionais concursadas do quadro permanente do IBC, com bastante tempo de experiência em Alfabetização na instituição. Uma, atualmente, desempenhando função de gestão (P14), e outra está de licença/afastamento total para estudos do doutorado (P15), além das quatro professoras do AE-DMU, que

[16] Chamaremos de professoras de referência da turma no Ciclo de Alfabetização aquelas que têm um tempo maior com os estudantes de determinada turma, que os acompanham mais dias na semana e, em função disso, têm apenas uma turma, tornando-se a professora referência dessa turma aos estudantes e demais professores e profissionais que atendem a turma. Os demais professores e profissionais trabalham com várias turmas e estudantes no IBC.

participaram da entrevista do tipo grupo focal (P16 a P19). Duas das professoras entrevistadas também desempenhavam cargos de gestão.

A ideia inicial era entrevistar todas as professoras do Ciclo de Alfabetização, mas apenas as do quadro permanente aceitaram participar. Todas as professoras substitutas, com contratos temporários, sinalizaram não querer participar ou não responderam aos contatos realizados. Duas professoras concursadas do quadro permanente do IBC também não foram entrevistadas, uma em função de ter sido transferida para outro departamento logo no início do ano e não ter aceitado participar da entrevista, e outra por ter chegado de licença, após quatro anos de afastamento do doutorado e ter trabalhado após sua volta pouco tempo, com carga horária reduzida no Ciclo de Alfabetização, assumindo, logo na sequência, cargo de gestão. Moreira e Caleffe (2008) chamam de amostra intencional, quando escolhemos/selecionamos participantes que podem contribuir com o propósito da pesquisa, neste caso, as professoras do Ciclo de Alfabetização.

Flick (2013) menciona pontos importantes na interação da entrevista realizada por meio de ambiente virtual, como: o propósito da mesma; a estrutura de tempo, os métodos, tempos de interação; limitações e possibilidades do programa a ser utilizado; as características dos envolvidos na entrevista e seus saberes tecnológicos; o contexto em que a entrevista se realiza, as culturas e comunidades envolvidas (MANN; STEWART, 2000; BAYM, 1995 *apud* FLICK, 2013). Corroboramos com Flick (2013) que a entrevista realizada *online* ainda tem vantagens, como menor custo, menos tempo gasto na realização, alcance de participantes localizados em longas distâncias, enquanto a desvantagem seria a falta de relacionamento presencial. Acrescentamos ainda que a falta ou instabilidade da internet também é um fator de desvantagem, assim como consideramos a gravação da entrevista, realizada pelo próprio Google Meet como uma vantagem, pois facilitou o processo de coleta.

Dentre os inconvenientes ou desvantagens da entrevista estão também os citados por Rosa e Arnoldi (2014), como o tempo gasto para realização e tratamento dos dados, a necessidade e dependência da relação entre o pesquisador e o participante para que os dados sejam produzidos e coletados, a necessidade de confiança entre os participantes e pesquisador, problemas potenciais de flexibilidade e validação, complexidade na preparação, necessidade de conhecimento do entrevistador sobre o tema, a falta de observação direta do tema da entrevista, limitando-se à narrativa do participante, e a produção de narrativa individual, sem a sinergia própria da produção em grupo.

Dentre as vantagens, as autoras apontam a riqueza das informações personalizadas, possibilidade de indagações sobre o tema da entrevista que não estavam no roteiro,

flexibilidade na condução, acesso a informações que não seriam possíveis por outros instrumentos de coleta de dados (ROSA; ARNOLDI, 2014).

O formato de entrevista semiestruturada foi escolhido por compreendermos que dessa forma poder-se-ia ter um roteiro flexível para entrevista por meio do tópico guia[17] (Apêndice C), elaborado com questões fechadas e objetivas para coleta de dados sobre o perfil dos professores e questões abertas, possibilitando que os professores dialogassem sobre um determinado tema com mais liberdade. Para Gaskell (2002), precisamos dedicar tempo e esforço para a elaboração de um tópico guia com perguntas adequadas, visando aos fins e objetivos do estudo, além de evitar o desperdício de tempo.

> Ele se fundamentará na combinação da leitura crítica da literatura apropriada, um reconhecimento do campo (que poderá incluir observações e/ou algumas conversações preliminares com pessoas relevantes), discussões com colegas experientes, e algum pensamento criativo. (GASKELL, 2002, p. 66).

Antes da realização das entrevistas, os tópicos guias passaram pela avaliação de quatro pesquisadores (mestres e doutores) que estudam e pesquisam a organização escolar em ciclos. A partir da avaliação por pares, buscou-se possíveis correções e ajustes nos tópicos guias para uma melhor coleta de dados.

O tópico guia destinado aos professores, coordenadores ou gestores foi adaptado, conforme a função de cada entrevistado, mas permaneceu tendo como eixo norteador as mesmas temáticas/assuntos. Apenas o tópico guia inicial passou pela avaliação por pares, as adaptações foram sendo realizadas no tópico guia conforme as necessidades e as demandas no processo de coleta de dados da pesquisa.

O tópico guia inicial foi adaptado para entrevista da professora da Sala de Recursos do IBC (Apêndice D), para a professora que já não atua mais no Ciclo de Alfabetização, mas conhece a história do processo de alfabetização do IBC (Apêndice E), e para o grupo focal realizado com as professoras do AE-DMU (Apêndice F).

"As entrevistas podem ser consideradas *conversas* com *finalidade* [...]", e a entrevista semiestruturada "[...] combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada" (MINAYO, 2012b, p. 64, grifos do autor; MINAYO, 2014, p. 261-262). "A compreensão dos

[17] Também chamado de roteiro (LÜDKE; ANDRÉ, 2020), protocolo ou guia de entrevista (MOREIRA; CALEFFE, 2008), é um documento com perguntas que norteiam a entrevista.

mundos da vida dos entrevistados e de grupos sociais específicos é a condição *sine qua non* da entrevista qualitativa." (GASKELL, 2002, p. 65, grifos do autor).

Buscou-se com esse tipo de entrevista a oportunidade do entrevistado de esclarecer qualquer tipo de resposta, deixando-o à vontade para desenvolver os questionamentos como quisesse e maior liberdade, ao mesmo tempo em que a conversa foi conduzida sem perder o eixo norteador (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

Para Gaskell (2002), na entrevista, o participante narra a sua visão pessoal do passado. "[...] é fascinante ouvir a narrativa em construção: alguns dos elementos são muito bem lembrados, mas detalhes e interpretações falados podem até mesmo surpreender o próprio entrevistado. Talvez seja apenas falando que nós podemos saber o que pensamos." (GASKELL, 2002, p. 75).

Para Lüdke e André (2020) quando se pretende conhecer a visão de professores sobre o processo de alfabetização, por exemplo, é melhor se preparar "[...] para uma entrevista mais longa, mais cuidada, feita provavelmente com base em um roteiro, mas com grande flexibilidade" (p. 40). As autoras também sinalizam cuidados na realização da entrevista, como o respeito pelo entrevistado, pelos seus valores e sua cultura, suas impressões e opiniões. Da mesma forma, a atenção do entrevistador a "[...] toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para compreensão e a validação do que foi efetivamente dito". (p. 42-43). Nesse sentido, as expressões, olhares, respirações, gestões e comportamentos das entrevistas foram levados em consideração na interpretação de suas falas.

Também foram consideradas para realização das entrevistas as questões apresentadas por Minayo (2012b; 2014) para entrada do pesquisador no campo, como a) a apresentação; b) menção do interesse da pesquisa; c) apresentação de credencial institucional; d) explicação dos motivos da pesquisa; e) justificativa da escolha do entrevistado; f) garantia de anonimato e de sigilo; e g) conversa inicial. Todo esse passo a passo foi seguido desde o credenciamento da pesquisa no Cepeq do IBC até a realização das entrevistas com cada participante.

Para a realização das entrevistas foram estudadas e consideradas as táticas de entrevista mencionadas por Rosa e Arnoldi (2014), como as táticas do silêncio, da animação e elaboração, da reafirmação e repetição, de recapitulação, de esclarecimentos, de alteração do tema, da pós-entrevista. As táticas foram estudadas e compreendidas para que pudessem ser empregadas de forma natural, como uma conversa.

Todas as entrevistas foram gravadas, após autorização dos participantes, e transcritas de forma literal, sem exclusões, para que se pudesse realizar a análise dos dados com profundidade. As transcrições foram realizadas com auxílio do programa VoiceMeeter e revisadas linha a linha pelo pesquisador.

Para Rosa e Arnoldi (2014, p. 61), nada deve ser excluído, "quanto mais completos e fiéis forem os protocolos e as suas transcrições, maiores as possibilidades de realização de uma análise de alto nível, [...] o que se enfatiza é a necessidade da leitura da transcrição da entrevista, repetidas vezes, ou melhor, até a exaustão". Nesse processo de transcrição e análise dos dados, as entrevistas foram assistidas em diferentes momentos, em um ir e vir contínuo, para que novas percepções ou constatações pudessem ser afloradas. Considerou-se o estado mental e psicológico do pesquisador na análise dos dados, por isso, a necessidade de voltar aos dados mais de uma vez, para buscar *insights* que não surgiram nas visitas anteriores aos dados.

4.1.2 A entrevista do tipo grupo focal com a equipe do AE-DMU do IBC

A partir das entrevistas realizadas com as professoras de referência da turma e da análise dos dados dos estudantes, percebeu-se que todas as turmas, sem exceção, tinham estudantes com DMSV matriculados, e que esses estudantes tinham um atendimento específico, separado e individual, com uma das professoras da equipe de AE-DMU, e um planejamento educacional individualizado (PEI), elaborado em colaboração entre a professora do AE-DMU e as professoras de referência da turma.

Buscando compreender esse novo atendimento destinado aos estudantes com DMSV, o qual foi citado por todas as professoras de referência da turma nas entrevistas, foi realizada uma entrevista do tipo grupo focal. Para Minayo (2012b, 2014), o grupo focal é como uma entrevista em grupo, realizada com uma pequena quantidade de participantes (6 a 12 pessoas), e deve conter as presenças de: a) um animador, que "[...] tem o papel de focalizar o tema, promover a participação de todos, inibir os monopolizadores da palavra e aprofundar a discussão" (MINAYO, 2012b, p. 68); e b) o relator, com papel de auxiliar o animador e registrar o máximo de informações sobre o tema investigado.

Já Gaskell (2002) cita apenas o moderador e seu papel no grupo focal, de facilitar o progresso do grupo em que os participantes reagem uns aos outros. "[...] o grupo focal é um ambiente mais natural e holístico em que os participantes levam em consideração os pontos de

vista dos outros na formulação de suas respostas e comentam suas próprias experiências e as dos outros" (GASKELL, 2002, p. 76).

> É um debate aberto e acessível a todos: os assuntos em questão são de interesse comum; as diferenças de *status* entre os participantes não são levadas em consideração; e o debate se fundamenta em uma discussão racional. Nessa característica final, a idéia [sic] de "racional" não é que a discussão deva ser lógica ou desapaixonada. O debate é uma troca de pontos de vista, idéias [sic] e experiências, embora expressas emocionalmente sem lógica, mas sem privilegiar indivíduos particulares ou posições. (GASKELL, 2002, p. 79, grifo do autor).

Inicialmente, foi realizado o contato com a professora coordenadora da equipe de AE-DMU para explicar a pesquisa e saber das possibilidades de o grupo ou uma professora participar da pesquisa. Em seguida, foi marcada uma reunião pelo Google Meet com a equipe de AE-DMU, em que a pesquisa foi novamente apresentada e explicada, justificando à equipe de professoras o porquê da necessidade de realizar o grupo focal ou entrevistas individuais com as mesmas. Ambas as possibilidades e suas dinâmicas foram explicadas às professoras, e todas aceitaram participar da entrevista do tipo grupo focal, pois compreenderam que dessa forma as falas das professoras poderiam se complementar.

Após a reunião de apresentação da pesquisa à equipe, o tópico guia das entrevistas foi adaptado para esse momento de coleta de dados, sendo enviado à coordenadora por e-mail para que pudesse compartilhá-lo com as demais professoras e agendar uma data para realização do grupo focal realizado em 15 de dezembro de 2021. O grupo focal também foi realizado por meio do Google Meet, sendo gravado em imagem e som, transcrito com auxílio do programa VoiceMeeter e revisado para posterior análise dos dados.

No presente estudo, o grupo focal se delimitou às 4 professoras da equipe de AE-DMU do IBC, sendo conduzido apenas pelo professor pesquisador, que realizou os papéis de animador e moderador no grupo focal. Em função desse momento de entrevista coletiva ter sido gravado, compreendemos que não houve a necessidade de um relator citado por Minayo (2012b) para registrar e auxiliar.

4.1.3 A análise documental

Para Alves-Mazzotti (2002), esta análise documental é utilizada como técnica exploratória e como complementação dos dados obtidos nas entrevistas. Já para Calado e Ferreira (2004-2005), a análise de documentos pode complementar outros métodos ou ser o

principal em uma pesquisa, e segue algumas etapas, como a escolha e análise dos documentos. Para as autoras, precisa-se pensar nas fontes desses materiais e nas estratégias de seleção e coleta, com atenção ao tempo para realização da pesquisa.

Em busca de mais informações para compreensão dos movimentos internos de mudança no IBC e suas possíveis influências no fenômeno estudado, foram investigados, selecionados e lidos os documentos internos do IBC, como Portarias, regimento interno, PPP, reportagens e notícias divulgadas no *site* e nas redes sociais oficiais da instituição. Além de planejamentos pedagógicos, diários de classe, atas de reunião, relatórios de avaliação da aprendizagem de estudantes, elaborado pelos professores, e dados de matrícula dos estudantes do primeiro segmento registrados/armazenados na secretaria do IBC.

Grande parte desses documentos que contribuíram para a investigação proposta estão disponibilizados em acesso público e em ambientes virtuais, em formato de documentos digitalizados. Apenas os dados referentes especificamente aos estudantes do Ciclo de Alfabetização de anos anteriores, como idade, endereço de residência, tipo de deficiência estavam registrados em papel na secretaria geral do IBC. Nesse caso específico, solicitou-se à gestão o acesso a esses dados para que fossem coletados presencialmente, digitalizados e tabulados, porém em função das mudanças físicas, organizacionais e de pessoal, esses documentos não foram encontrados. Possivelmente foram arquivados no "arquivo morto" da instituição, o que necessitaria de uma busca e investigação com maior tempo e profundidade.

A leitura crítica e atenta dos documentos encontrados contribuiu para complementar os dados obtidos nas entrevistas e observações, evidenciando parte da realidade na compreensão do todo. Para Lüdke e André (2020), os documentos são fontes estáveis e naturais de informações, que podem apresentar provas que fundamentem afirmações do pesquisador. Complementam dados de outras fontes de coleta e fornecem informações sobre o contexto em que surgiram, em que são elaborados. "Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares". (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 45).

Os documentos são parte do registro de uma determinada realidade e funcionam como comprovação, complementação e fundamentação de outros dados coletados de outras fontes. É um "escrito que serve para provar, consultar, estudar" (BECHARA, 2009, p. 316), "declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado [...] qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento etc." (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 260). Nesse sentido, a análise

documental contribuiu para evidenciar parte da realidade investigada e, somada às demais fontes de dados, possibilitou uma maior compreensão do objeto de estudo e seu contexto sócio-histórico.

4.1.4 A observação participante

A observação realizada na coleta de dados se limitou às reuniões virtuais realizadas por meio da plataforma *Google Meet*. Após realizar quase todas as entrevistas, o COE do IBC divulgou o calendário de volta às aulas presenciais e, com isso, as dinâmicas e organizações das aulas no Ciclo de Alfabetização foram reformuladas para o novo contexto de ensino híbrido. Com as mudanças acontecendo rapidamente, foi solicitada à coordenação do primeiro segmento do ensino fundamental a autorização para presença e participação como observador nas reuniões pedagógicas das professoras do Ciclo de Alfabetização.

A observação participante possibilitou compreender e acompanhar os diálogos e questões levantadas pelas professoras após o retorno presencial, auxiliando também na compreensão das dinâmicas e organização do novo contexto, sem a necessidade de realizar novas entrevistas. As observações iniciaram em 3 de novembro de 2021 e continuaram até o dia 9 de fevereiro de 2022. Ao todo foram observadas 9 reuniões de aproximadamente 2h.

Para Lüdke e André (2020), na observação deve-se ter um planejamento e preparação do pesquisador sobre "[...] o 'que' e 'como' observar." (p. 30, grifo do autor). E deve ser sistemática e controlada para que seja um instrumento de coleta de dados válido e fidedigno na pesquisa científica (LÜDKE; ANDRÉ, 2020).

No caso específico desta pesquisa, com observações realizadas por meio do ambiente virtual do Google Meet, o ambiente já é delimitado e controlado. Os professores falavam um de cada vez, aparecendo apenas o enquadramento de suas câmeras, ou apenas o som de seu microfone quando a câmera estava desligada. Enquanto um professor falava, os demais permaneciam com o microfone desligado para não haver interferências de som. O professor, ao falar, ficava com sua tela em destaque, e a atenção na observação ficava direcionada sempre ao professor com a fala. De certa forma, o ambiente virtual contribuiu para que a observação fosse sistemática e controlada.

A observação limitada ao ambiente virtual também inibiu a atenção subjetiva do pesquisador, que se concentrou em quem estava com a fala. Em um ambiente presencial, a subjetividade do pesquisador pode conduzir sua atenção a observar situações específicas da

realidade, de suas predileções, conforme sua história, sua cultura e experiência (LÜDKE; ANDRÉ, 2020).

Para Minayo (2012b), a observação participante ocorre quando observamos uma situação social, tendo como finalidade a pesquisa científica. “É uma estratégia que envolve, pois, não só a observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada” (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 32). Lüdke e André (2020) apresentam algumas críticas a esse método em função da presença do observador no campo a ser observado, o que pode “[...] provocar alterações no ambiente ou comportamento das pessoas observadas. Outra crítica é que esse método se baseia muito na interpretação pessoal”. E que “[...] o grande envolvimento do pesquisador leve a uma visão distorcida do fenômeno ou a uma representação parcial da realidade” (p. 30).

> O “observador como participante” é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 34, grifo do autor).

Moreira e Caleffe (2008) citam como vantagens da observação participante: a verificação e o acompanhamento da realidade, questão ou fenômeno estudado, não ficando a mercê apenas dos relatos dos participantes; e a melhor forma de obtenção de “[...] imagem válida da realidade social” (p. 204). As desvantagens, por sua vez, são: a falta de objetividade em função dos dados do ambiente ou objeto observado depender da interpretação de quem o observa; da subjetividade do pesquisador; o fato de exigir a presença física do pesquisador e consumir bastante tempo com isso; só ser possível com grupos pequenos de pessoas, lugares e tempos específicos; e o fato de que a presença do pesquisador observando no campo possa inibir o posicionamento e comportamento natural das pessoas.

Quanto aos registros da observação, durante as reuniões, foram realizados em um caderno que podemos chamar de diário de campo, que, para Minayo (2012b), pode ser “[...] um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades.” (p. 71).

A reunião não pôde ser gravada em função de algumas professoras terem se negado a participar da pesquisa, por esse motivo as reuniões foram apenas observadas. Todas as falas

da reunião foram ouvidas com atenção e, quando alguma fala se referia (in)diretamente ao Ciclo de Alfabetização, era identificada com conteúdo da fala e identificação do professor para que, no final da reunião, pudesse voltar às anotações, relembrar a fala, refletir, analisar e registrar minhas reflexões e inferências com outras fontes de dados. Esse procedimento foi seguido em todas as reuniões e as anotações foram utilizadas para análise e compreensão dos dados.

Para Lüdke e André (2020), há diferentes formas de registrar os fatos e a realidade observada, por meio de escrita, de fotos, de gravações de imagens e de som, entre outros aparelhos com suas diferentes limitações, porém as autoras apresentam reflexões sobre: a)"quando" o pesquisador deve realizar o registro da observação, sinalizando que quanto mais próximo da observação for realizado o registro, melhor; b) "como" registrar, indicando a hora, local, tempo, organizando o registro em descrição, falas, observações particulares do pesquisador, citações, e buscando organizar o registro para facilitar a análise dos dados e; c) "Onde" realizar as anotações, como caderno, papéis, fichários, optando por um material que também facilite a organização e análise dos dados. Minayo (2014) explica que há controvérsias na prática da observação quanto ao "como" e "o que" observar, não podendo ser considerada unânime nas ciências sociais.

4.2 A concepção de análise hermenêutica-dialética

Os dados e documentos foram analisados com base na perspectiva hermenêutica-dialética (MINAYO, 2014), sem desconsiderar outros estudos e contribuições nos estudos da hermenêutica, buscando interpretações e inferências entre as informações coletadas e a literatura pesquisada. A hermenêutica-dialética busca a compreensão das coisas/seres e suas relações com elas mesmas e o mundo, considerando o contexto, a realidade em constante movimento e transformação, considerando que somos seres finitos, limitados, parte de um todo, que afeta e é afetado em uma permanente (des)construção da realidade e do eu, em um movimento sócio-histórico e contraditório (MINAYO, 2014).

Interessante considerar que a hermenêutica se relaciona não apenas com a análise dos dados, mas com toda percepção e interpretação do pesquisador, que o leva à compreensão da realidade a sua volta. Logo, o problema de estudo, os objetivos, as hipóteses e questões a investigar, todas as partes do processo de pesquisa, cada palavra da escrita da tese está permeada de sentidos, sentimentos, significados, angústias, tensões e intenções, conforme a percepção e subjetividade do pesquisador. Apesar de buscarmos objetividade e relações com

base na realidade observada, enquanto pesquisadores, não podemos desconsiderar que o ser humano é um ser complexo e político e estas qualidades refletem-se no seu olhar sobre a realidade.

A ideia, então, é tentar conhecer quem são os participantes da pesquisa na vida real, quais tensões permeiam suas práticas em suas vidas, em quais contextos e realidades, com quais interações, relações e finalidades, na busca por entender a produção do discurso desses participantes, suas subjetividades enquanto cidadãos e suas percepções sobre o fenômeno do Ciclo de Alfabetização no IBC, levando em consideração o seus lugares de fala enquanto professores, responsáveis, coordenadores ou gestores, seus sentimentos, posicionamentos, tensões, medos, anseios, que influenciam suas visões sobre o fenômeno estudado.

A entrevista com cada participante busca informações para que se possa compreender o mais próximo possível do todo do Ciclo de Alfabetização com a máxima fidedignidade, entendendo que cada entrevistado faz/é parte de um todo em movimento, dinâmico com outros processos contínuos e paralelos não controláveis na complexidade das relações humanas.

Nesse sentido, utilizou-se o conceito de círculo hermenêutico, em que só conseguimos compreender uma parte com a compreensão do todo, da mesma forma que para compreender o todo precisamos da compreensão das partes. Um paradoxo possível a partir de uma leitura preliminar do fenômeno e de idas e voltas das partes ao todo e do todo às partes até que as coisas se encaixem (SCHMIDT, 2014), buscando a máxima compreensão do fenômeno estudado. Considerando também, que o sujeito "[...] é finito e nunca conseguirá abranger o sentido total e definitivo das coisas: sua leitura será sempre a possível, se dará sob o olhar do presente e será guiada por questões, pressupostos e interesses." (MINAYO, 2014, p. 333).

Esse "todo" e "encaixes" são construções e compreensões do meu eu em um tempo histórico, de minha interpretação, de minha consciência e poder de análise, de minhas limitações enquanto pessoa e delimitações no campo de coleta e análise dos dados da pesquisa. Compreensão mutável, em movimento, que se junta a outras compreensões possíveis do próprio pesquisador, e de quem lê e relê, de quem escreve, de quem (re)pensa o fenômeno estudado, considerando os lugares de compreensão, os tempos históricos e presentes, as experiências vividas, dos estados psicológicos e sociais da mente, das tensões, desejos, anseios, sentimentos de um corpo, que busca a compreensão de um fenômeno, de uma realidade que é única para cada um que a vive em um contexto político de relações humanas, como os cotidianos escolares, como o Ciclo de Alfabetização no IBC.

Desse modo, compreendendo que não há neutralidade na investigação, por mais neutralidade que o pesquisador tente exercer, e mais controle tente ter sobre as variáveis da pesquisa, ele ainda será um ser histórico, político, dinâmico, em contínua transformação, que afeta e é afetado pelo objeto de estudo, pelo processo de coleta e análise dos dados, pela pesquisa.

Minayo (2014) também não acredita em ciência neutra e diz que "[...] todo o processo de construção teórica é, ao mesmo tempo, uma dialética de subjetivação e de objetivação" (p. 46). A autora chama de criatividade do pesquisador, "[...] a sua experiência reflexiva, a sua capacidade pessoal de análise e de síntese teórica, a sua memória intelectual, a seu nível de comprometimento com o objeto, a sua capacidade de exposição lógica e a seus interesses." (p. 45), o que faz com que um mesmo objeto e questões de estudo tenham compreensões e resultados distintos (MINAYO, 2014).

Neste caso, o pesquisador, também professor do IBC, é parte de um todo do objeto de estudo investigado. Uma parte da realidade, das verdades, das histórias, de todo o processo de implementação e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização do IBC. Por isso, a importância da presença da dialética entre subjetivação e objetivação. Esta última nos leva a formas de reduzir juízos de valor, a nos afastar da visão ingênua de neutralidade da pesquisa com a utilização de métodos, técnicas e instrumentos que contribuem para a visão crítica e elaborações objetivas (MINAYO, 2014).

Antes da categorização e ordenação dos dados específicos que se relacionam diretamente com as hipóteses, os objetivos, as questões a investigar, o problema e o objeto de estudo, buscou-se apresentar o contexto social e histórico da instituição e grupo de professores participantes da pesquisa. Para Minayo (2014), esse momento da pesquisa é um "marco-teórico fundamental" no processo de análise dos dados, em que o pesquisador busca compreender o contexto sócio-histórico dos participantes, de seus ambientes, de sua inserção na sociedade, de suas condições políticas e econômicas, dentre outras características que contribuem para compreender o contexto de pesquisa e produção dos dados.

Nesse sentido, busco apresentar inicialmente o contexto e movimento político e pedagógico de transformação do IBC. Movimentos internos e externos, que nos ajudam a compreender parte da realidade do grupo social participante e contribuem para a compreensão do contexto de tensões, anseios, angústias em que as falas dos participantes são produzidas. "Uma vez que nada se constrói fora da história, qualquer texto (em sentido amplo) necessita estar referido ao contexto no qual foi produzido, porque só poderá ser entendido na totalidade

dinâmica das relações sociais de produção e reprodução nas quais se insere." (MINAYO, 2014, p. 348).

Para análise dos dados específicos com relação direta com o objeto de estudo, foram elaboradas categorias e subcategorias de análise para melhor organizar, compreender, interpretar e apresentar os dados, considerando que "[...] nada do que se interpreta pode ser entendido de uma vez só e de uma vez por todas." (MINAYO, 2014, p. 331).

Após a definição das categorias e subcategorias, os dados foram ordenados e classificados buscando criar um *corpus*, um conjunto de informações sobre questões específicas relacionadas ao Ciclo de Alfabetização, que pôde ser analisado com profundidade, relacionando as informações de diferentes fontes de coleta, na interpretação e compreensão dos dados.

Na organização dos dados em categorias e subcategorias foi realizada a "leitura horizontal e leitura transversal" dos textos, conforme sugere Minayo (2014). No primeiro momento, os dados foram lidos e revistos para identificar as informações sobre uma mesma questão ou temática, que foram aglutinadas/unidas em categorias e subcategorias. Por exemplo, todas as falas na entrevista sobre avaliação da aprendizagem foram unidas em um documento junto a outras informações sobre o mesmo tema, mas de outras fontes de dados como a análise documental e observação.

Após a organização desses dados em categorias e subcategorias foi realizada a leitura transversal que Minayo (2014) explica que seria, neste caso, a leitura de cada subcategoria e da categoria de forma total. "O processo é do recorte de cada entrevista ou documento em "unidade de sentido", por 'estruturas de relevância', por 'tópicos de informação' ou por 'temas'". (MINAYO, 2014, p. 358, grifos do autor).

Essa forma de organização dos dados facilitou a discussão por temáticas e questões que se relacionam ao objeto de estudo, facilitando inferências com outros autores e a literatura específica sobre o tema.

4.3 Procedimentos éticos da pesquisa

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) por meio da Plataforma Brasil em 1.º de junho de 2021, sendo aprovada pelo parecer número 4.924.497 em 23 de agosto de 2021. A pesquisa também foi registrada no Cepeq do IBC, recebendo autorização e anuência em 24 de agosto de 2021.

Todos os procedimentos e questões éticas da pesquisa obedeceram à Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012, que dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos (BRASIL, 2012a), e à Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016, que dispõe sobre normas específicas para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (BRASIL, 2016b), ambas às resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Também foram consideradas a Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos, adotada pela UNESCO em 2005, e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006, o que reforçou o olhar para a acessibilidade e autonomia dos participantes na pesquisa, tendo como ênfase, sua integridade, dignidade e respeito à vida humana.

Para Albuquerque (2013), a ética em pesquisa deve ter como referência os direitos humanos para proteção da integridade e dignidade dos participantes da pesquisa, evitando experiência como o caso de Tuskegge, em 1972, nos EUA, em que 400 homens negros e com baixo poder econômico foram deixados sem tratamento para que fosse possível estudar a história natural da patologia pesquisada.

Diante da pandemia causada pela covid-19, o que provocou o distanciamento físico e a realização das entrevistas e observação participante por meio de plataformas virtuais, também foi considerado o ofício circular N.2/2021/CONEP/SECNS/MS, que orienta quanto a procedimentos em pesquisa com qualquer etapa em ambiente virtual (BRASIL, 2021c).

Dessa forma, todos os procedimentos éticos preconizados nos documentos supracitados foram considerados e respeitados durante todo o processo de pesquisa, como a informação detalhada aos participantes sobre os riscos, benefícios, objetivos e procedimentos do estudo, a confidencialidade e privacidade das informações pessoais do participante, a confiança e respeito entre participante e pesquisador, o consentimento livre e esclarecido, assim como as questões de acessibilidade e autonomia para que os participantes pudessem se manifestar conforme preconiza o capítulo IV da Resolução n.º 466/2012 e o art. 8 da Resolução 510/2016, com autonomia, conscientes, livres e esclarecidos.

Para o consentimento livre e esclarecido dos participantes da pesquisa foi elaborado o TCLE (APÊNDICE G), com base nas resoluções do CNS e demais documentos norteadores já mencionados. O TCLE foi assinado por todos os participantes da pesquisa em duas vias, além de ser adaptado para outros formatos, em prol da acessibilidade e autonomia de todos os participantes.

Segundo a Resolução n.º 510/2016, o registro do consentimento ou assentimento do participante é um

> [...] documento em qualquer meio, formato ou mídia, como papel, áudio, filmagem, mídia eletrônica e digital, que registra a concessão de consentimento ou de assentimento livre e esclarecido, sendo a forma de registro escolhida a partir das características individuais, sociais, linguísticas, econômicas e culturais do participante da pesquisa e em razão das abordagens metodológicas aplicadas; (BRASIL, 2016b, n. p.).

E que

> O processo de comunicação do consentimento e do assentimento livre e esclarecido pode ser realizado por meio de sua expressão oral, escrita, língua de sinais ou de outras formas que se mostrem adequadas [...] (BRASIL, 2016b, n. p.).

Interessante destacar que quatro professoras entrevistadas e participantes da pesquisa têm deficiência, sendo três professoras cegas e uma professora com paralisia cerebral. Por esse motivo, houve a preocupação de tornar a dinâmica e os documentos relacionados à entrevista acessíveis, para que as participantes tivessem autonomia na participação da pesquisa sem precisarem de auxílio de terceiros.

A utilização de recursos e estratégias de acessibilidade só foi necessária às professoras cegas, pois a professora com paralisia cerebral conseguiu participar com autonomia da entrevista sem a necessidade de adaptações ou utilização de outros recursos de acessibilidade. Quanto às professoras cegas foi realizada a audiodescrição (AD) do entrevistador no início de cada entrevista, contextualizando o cenário e descrevendo as características físicas do entrevistador. Esse procedimento foi realizado também na reunião inicial com as professoras do Ciclo de Alfabetização e todas as demais ocasiões em que houve interação do pesquisador com as professoras cegas.

Outra estratégia utilizada foram os documentos digitais acessíveis. Em função do distanciamento físico e da realização da pesquisa por meio de ambientes virtuais, o tópico guia da entrevista, o protocolo da tese e o TCLE foram enviados a todas as professoras em formato *word.doc* e em *pdf*, que são possíveis de serem lidos pelos *softwares* leitores de tela.

As professoras cegas tinham domínio de tecnologias assistivas e aparelhos tecnológicos, o que possibilitou tal estratégia, sem que fosse necessária a produção de tais documentos em Sistema Braille. Desse modo, as professoras puderam ler os documentos, assinar os TCLE e encaminhá-los por e-mail. Também foi dada a opção, às professoras cegas, de assinarem presencialmente o TCLE, escrito no Sistema Braille, porém todas as professoras preferiram receber o documento por e-mail, ler, preencher com seus respectivos nomes, datar, assinar, escanear e enviá-los por e-mail.

O TCLE também foi lido no início de cada entrevista e, na sequência, foi perguntado se as professoras teriam alguma dúvida para que pudesse ser sanada, e se concordavam com a participação na pesquisa, dando sua autorização verbal.

A entrevista gravada, com a autorização das participantes, também foi disponibilizada para elas e, dessa forma, reforçado o consentimento livre e esclarecido das participantes por meio do TCLE audiovisual, com os mesmos conteúdos e informações contidas no TCLE disponível em documento digital.

No capítulo seguinte, apresentamos a análise e discussão dos dados buscando contextualizar o cenário de pesquisa, o fenômeno investigado, os movimentos e tensões que permeiam o IBC, assim como a percepção dos professores sobre a implementação e o desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização no IBC.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, os dados são organizados e discutidos em categorias de análise que buscam expressar as compreensões sobre o objeto de estudo investigado. Buscou-se contextualizar o cenário do IBC, enquanto instituição especializada, e os movimentos políticos que permeiam às práticas pedagógicas dos professores junto aos estudantes com deficiência. Os documentos analisados, as observações participantes por meio de ambientes virtuais, as entrevistas individuais e as do tipo grupo focal, além das conversas informais com membros da comunidade do IBC possibilitaram compreensões sobre o processo de implementação e de desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização no IBC, assim como seus desdobramentos nas práticas pedagógicas dos professores. São apresentados dados que nos possibilitam compreender tal processo, e refletir sobre sua complexidade em uma instituição centenária e especializada em DV.

5.1 Da seriação ao ciclo de alfabetização no IBC: movimentos, conquistas e desafios

A implementação do Ciclo de Alfabetização no IBC não foi uma mudança isolada. Nos últimos anos a instituição tem passado por transformações em todos os seus setores, desde a parte administrativa e estrutural à pedagógica. Aquela instituição de 1854, citada como segregadora em alguns livros de história da Educação Especial, já não é mais a mesma. No período do império, os estudantes permaneciam em regime de internato no IBC e tinham regras estabelecidas para entrar e sair do instituto (BRASIL, 1854). Todo esse contexto da época fazia com que os estudantes com DV permanecessem isolados da sociedade, porém, assim como nós, que estamos em constante transformação e (re)construção de nossas identidades complexas e singulares, o IBC também se transformou. No decorrer dos seus 167 anos de existência, o instituto foi se adaptando às novas necessidades dos estudantes e às revoluções da sociedade.

A instituição, hoje, é fruto das novas e atuais relações sociais que se constroem e se realizam em sua comunidade, considerando toda sua história e as influências de políticas governamentais e de Estado. São muitas as transformações que ocorreram e continuam a acontecer em um movimento dinâmico permeado por muitas tensões e forças contrárias/antagônicas e partidárias/simpatizantes, que tornam todo o movimento de mudança complexo, porém benéfico e esperançoso devido ao movimento democrático da comunidade do IBC. No Quadro 3 a seguir são apresentados alguns desses movimentos.

Quadro 3 - Alterações e movimentos ocorridos no IBC nos últimos anos

2014	Publicação da portaria que institui a carga horária de ensino, pesquisa e extensão para os professores, que, até então, só poderiam atuar com ensino ou gestão; Possibilidade de criação de grupos de estudos e pesquisas no IBC; Professores do segundo segmento têm a possibilidade de destinar parte de sua carga horária para pesquisa e extensão a partir da publicação da primeira portaria de carga horária com base na carreira do Magistério Federal EBTT; Ano eleitoral para diretor geral do IBC.
2015	Publicada reformulação da primeira portaria de carga horária com base na carreira do Magistério Federal EBTT; Publicada a Portaria n.º 65 do Projeto Político Pedagógico transitório.
2016	Extinção do PREA e reformulação do setor para incluir os estudantes com DMSV nas turmas da escola juntos aos demais estudantes com DV; Inicia-se a contratação de professores para trabalharem junto às professoras concursadas no formato de bidocência para que a carga horária de pesquisa e extensão possam ser contempladas sem prejudicar a carga horária de ensino. As professoras contratadas também chegam para auxiliar e trabalhar junto aos estudantes com DMSV no novo formato em que todos os estudantes estariam juntos na mesma turma, a partir de 2017; Professores da Educação Infantil e primeiro segmento, após reinvindicação junto à gestão, começam a destinar sua carga horária para trabalharem com pesquisa e extensão conforme os professores do segundo segmento; Inicia-se a discussão sobre a implementação do Ciclo de Alfabetização e unificação do primeiro segmento, que era dividido em primeiro ano e primeira fase (segundo ao quinto ano).
2017	Após reuniões em 2016, é implementado o Ciclo de Alfabetização no IBC; É normatizada a avaliação no ensino fundamental do IBC e citado pela primeira vez o Ciclo de Alfabetização, pela Portaria n.º 118, de 25 de abril de 2017; Início da escolarização dos estudantes com DMSV junto aos estudantes com DV, na mesma turma, com orientação do novo setor AE-DMU (o antigo PREA se transformou no AE-DMU).
2018	O regimento interno do IBC é alterado pela Portaria n.º 310, de 3 de abril de 2018, dentre as mudanças, a criação do novo departamento de pós-graduação; Criação do Grupo de Trabalho sobre Alfabetização no âmbito do departamento de educação para elaboração de documento sobre a alfabetização no IBC; Ano eleitoral para diretor geral do IBC.
2020	As aulas são suspensas no dia 16 de março, em função da pandemia de coronavírus; Durante o ano de 2020 as aulas permanecem suspensas até que no final do ano há um período de acolhimento, de aproximação virtual junto aos estudantes para que o vínculo não seja perdido; Nesse período de acolhimento houve um curso de capacitação sobre tecnologias destinado aos professores do instituto, porém de forma opcional.

	Publicada Portaria n.º 190, de 14 de agosto de 2020, que regulamenta o trabalho remoto no âmbito do DED do IBC, durante a crise de saúde pública provocada pela pandemia de covid-19; É criado o Comitê Operativo de Emergência (COE) do IBC, publicado pela Portaria n.º 95, de 13 de março de 2020; A DAL foi extinta, sendo suas demandas absorvidas pelas três divisões restantes no DED.
2021	Em fevereiro foi realizado um curso de capacitação obrigatório para responsáveis e estudantes da instituição, sobre as tecnologias e ensino remoto. De fevereiro a março houve a capacitação obrigatória dos profissionais do IBC sobre as tecnologias para atuação no ensino remoto; O Ano de 2021 passa ser um biênio letivo, sendo no primeiro semestre o ano escolar referente ao ano de 2020 e no segundo semestre o ano escolar referente ao ano de 2021; O grupo de trabalho do PPP em construção é reformulado sendo composto por novos integrantes. Publicado Plano Contingencial do IBC para enfrentamento da covid-19 (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2021a); É publicado o Planejamento Estratégico Institucional 2020-2023 do IBC (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2021b); Foi criada por meio da Portaria n.º 3, de 8 de fevereiro de 2021, a coordenação de assessoramento pedagógico e administrativo (CAPA) para dar suporte ao DED (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2021c); Publicação da Portaria do IBC n.º 281, de 1.º de outubro de 2021, que institui a comissão de confecção, organização e divulgação dos horários acadêmicos (COMHOR) para organizar a carga horária dos professores no departamento de educação (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2021d); Foi revogada a Portaria n.º 323 do IBC, de 26 de novembro de 2015, e adotada a Portaria MEC n.º 983, de 18 de novembro de 2020, que trata da carga horária docente; Publicada Portaria n.º 2, de 3 de fevereiro de 2021, que estabelece diretrizes excepcionais de trabalho no âmbito do Departamento de Educação para os anos letivos de 2020 e 2021 no calendário escolar biênio 2020/2021 (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2021e); Conselho diretor decide seguir a carga horária estabelecida aos professores conforme a Portaria do MEC n.° 983, de 18 de novembro de 2020 até que a CPPD finalize o documento de carga horária dos professores do IBC (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2021f); Regulamentação e legalização do Sindicato dos Trabalhadores do IBC, vinculado ao SINASEFE.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro não demarca todas as alterações e mudanças do/no IBC, mas apresenta algumas alterações e movimentos pedagógicos e institucionais identificados no período de 2014 a 2021, que refletem a dinâmica escolar ocorrida na instituição nos últimos anos em

relação à prática pedagógica dos professores e nos ajudam a compreender o contexto de implementação do Ciclo de Alfabetização no IBC. Após o quadro, que busca traçar uma linha do tempo, serão abordadas a seguir algumas dessas mudanças de forma mais minuciosa.

5.1.1 O IBC e sua aproximação política e institucional para/da rede SETEC

O Instituto Benjamin Constant (IBC) é um centro de referência nacional em deficiência visual, uma instituição singular ligada diretamente ao MEC, com limitada autonomia administrativa, o que significa que suas mudanças significativas, como alterações regimentais, precisam ser aprovadas pelo MEC. Interessante destacar que só há duas instituições com esse perfil no MEC, o IBC e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Atualmente, há um movimento político interno no IBC, que começou há alguns anos com a reeleição da atual direção geral em 2018, para que a instituição possa se vincular à rede profissional, científica e tecnológica de instituições da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) vinculada ao MEC, seguindo o caminho de outras instituições, como o Colégio Pedro II (CPII), Tal movimento visa ampliar a autonomia e modificar a estrutura organizacional, possibilitando ampliar as competências e finalidades da instituição. Esse movimento de vincular o IBC à rede SETEC se intensificou com o atual Governo Federal e sua política de Educação Especial, reforçando as instituições especializadas da modalidade de Educação Especial, como pode ser verificado com a nova estrutura regimental do MEC, aprovada pelo Decreto n.º 9.665, de 2 de janeiro de 2019, que criou a "Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação" (Semesp) com as seguintes diretorias:

1) Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência e;
2) Diretoria de Políticas Públicas de Educação Bilíngue de Surdos (BRASIL, 2019a).

Consequentemente, extinguiu-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). A primeira mudança regimental ainda permaneceu com uma diretoria com o termo inclusão em seu nome, mas com o Decreto n.º 10.195, de 30 de dezembro de 2019, que aprovou novas mudanças regimentais no MEC, a Semesp passou a ter as seguintes diretorias:

1) Diretoria de Educação Especial;
2) Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e
3) Diretoria de Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras (BRASIL, 2019b).

Dessa forma, evidenciou-se sua defesa pela educação especializada na Educação Especial ao retirar o termo inclusão da nomenclatura de uma das diretorias da Semesp, o que caminha na contramão das políticas de inclusão que até então vinham sendo desenvolvidas. Essa percepção também pode ser verificada no texto do Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida[18] (BRASIL, 2020a). E na Lei n.º 14.192, de 3 de agosto de 2021, que altera a LDBEN para dispor sobre a educação bilíngue de pessoas surdas (BRASIL, 2021d).

A atual política do governo foi defendida em *live* realizada pelo atual diretor geral do IBC (gestão 2019-2022), expondo a importância da educação especializada promovida pelo IBC na educação de pessoas com DV no contexto da sociedade brasileira. Segundo o atual diretor geral do IBC, essa proposta de vincular o IBC à rede SETEC foi uma de suas propostas na campanha de reeleição à direção geral do IBC realizada em 2018 (DIREITOS..., 2021), porém a aproximação do IBC com a rede SETEC já ocorria por meio de parcerias, na oferta de cursos e capacitações como o "Programa Capacita Brasil", em que professores do IBC viajaram pelo Brasil realizando capacitações a profissionais de outros institutos federais (IBC..., 2016; PROGRAMA..., 2016).

Em 2021 esse movimento político de tornar o IBC parte da rede SETEC se intensificou com o Projeto de Lei 1992/2021, de autoria do Deputado Federal Otávio Leite, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB-RJ), que transforma o IBC em autarquia, alterando a Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2021e).

No *site* e nas redes sociais da instituição, foram noticiadas várias ações em prol da concretização desse movimento, como o "Projeto Enxerga IF", em que 18 estudantes com DV, de diferentes *campi* do Instituto Federal de Goiás (IFG), foram examinados e receberam orientações médicas, assim como alguns responsáveis e professores receberam orientações pedagógicas (IBC..., 2021a).

Além dessas ações, foram realizadas aproximações para que o movimento ganhasse força e visibilidade, como no dia 5 de julho em que o diretor geral do IBC acompanhou o

[18] O Decreto sofre ação direta de inconstitucionalidade ajuizada pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB).

ministro da Educação em uma comitiva para o Fórum de Educação no sul do estado do RJ, promovido pelo FNDE, em que participaram 70 prefeitos, parlamentares e secretários de educação de vários municípios. Ocasião em que foi abordada pelo prefeito da cidade de Paty do Alferes, do Partido Social Cristão (PSC), a presença do IBC no interior do estado, especificamente em seu município (DIRETOR-GERAL..., 2021). Tal parceria evoluiu e foi oficializada com acordo de cooperação, em 13 de dezembro de 2021, sendo a cidade de Paty de Alferes a primeira a receber um polo do IBC no estado do Rio de Janeiro com a possibilidade de formação de professores, aberturas de turmas de ensino fundamental e profissional, além de atendimentos especializados de PEVI, OM, Sistema Braille e Sorobã (PATY DO ALFERES..., 2021).

O segundo polo do IBC oficializado foi junto ao prefeito Washington Reis, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que governa o município de Duque de Caxias, em 13 de janeiro de 2022, firmando acordo de cooperação entre o IBC, que será responsável pelos projetos pedagógicos e recursos humanos para atendimentos especializados, cursos técnicos e ensino fundamental, e o município de Duque de Caxias, que proverá toda a infraestrutura para o funcionamento do polo (DUQUE DE CAXIAS..., 2022).

Em 9 de julho ainda houve a visita ao IBC do Deputado Federal Paulo Ganime, do Partido Novo para conhecer as instalações da instituição e saber dos planos para o IBC (PAULO GANIME..., 2021). Em audiência pública realizada nos dias 23 e 24 de agosto, o diretor geral do IBC também fez uma fala em defesa do decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020 e da educação especializada. Audiência essa realizada em função da ação de inconstitucionalidade movida pelo Partido Socialista Brasileiro contra o decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020. Em outro vídeo postado nas redes sociais e mídias do IBC, de 27 de agosto, o diretor geral do IBC diz estar no MEC para firmar compromisso do IBC com a educação especializada para o estudante com DV.

Na comemoração do aniversário de 167 anos do IBC, realizado no dia 17 de setembro de 2021, o diretor geral do IBC e o ministro da educação Milton Ribeiro, por meio de *live*, falaram em parceria para fazer com que o IBC entrasse para rede SETEC, para se tornar uma autarquia (IBC..., 2021b).

Em 21 de setembro, no Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência[19], houve uma audiência pública presidida pelo Deputado Federal Otávio Leite, do PSDB-RJ, na câmara dos deputados, que pôde ser acompanhada *online* de forma interativa pelo e-democracia. Essa

[19] Instituído pela lei n.º 11.133, de 14 de julho de 2005.

audiência foi referente ao Projeto de Lei 1992/2021 (BRASIL, 2021e). Dias antes, as redes sociais do IBC publicaram mensagens divulgando a audiência e convidando as pessoas a participarem, inclusive o diretor geral do IBC chegou a fazer um vídeo chamando para a audiência pública ao vivo e mencionando a importância da quantidade de pessoas presentes na audiência para mostrar a relevância da pauta em discussão.

Toda essa movimentação política em prol de transformar o IBC em autarquia nos mostra parte de sua transição e movimento político de transformação, que também ocorre internamente, buscando acompanhar as demandas da sociedade, dos estudantes, da nova estrutura organizacional do IBC e das atuais políticas.

O IBC como instituição integrante da rede SETEC, terá mais autonomia e independência administrativa, poderá se expandir e ampliar sua atuação no campo do ensino, da pesquisa e da extensão, com a educação especializada em diferentes regiões do Estado do Rio de Janeiro, além da formação continuada por meios de cursos de diferentes níveis.

5.1.2 Os projetos político-pedagógicos do IBC: um processo de transformação

Por ser uma instituição centenária com acúmulo de muitos documentos, ainda não catalogados, não foi possível precisar datas exatas ou saber, por exemplo, qual foi o primeiro PPP da instituição. Para isso seria necessária uma pesquisa histórica e extensa no "arquivo morto do IBC", setor que armazena documentos e registros em papel de vários anos. O PPP mais antigo a que tivemos acesso data sua vigência nos anos de 2005-2006. Acredita-se que seja o primeiro PPP da instituição, porém não há como precisar. Segundo a professora P14, entrevistada de maior tempo em atividade no IBC e também ex-aluna, antes desse documento sistematizado e estruturado nos moldes de um PPP, a instituição trabalhava com planos, planejamentos e programas que norteavam a prática pedagógica dos professores.

O PPP seguinte data sua vigência nos anos de 2008-2010. Em 2011, foi iniciada a construção de um novo PPP, porém com as constantes mudanças internas, com interrupções e alterações na composição e dinâmica do grupo de trabalho, essa construção ainda continua. Em 2015, o PPP 2008-2010 foi publicado pela Portaria n.° 62, de 16 de março de 2015, como PPP transitório, para que os professores tivessem uma referência oficial, um documento norteador para suas práticas pedagógicas, enquanto o novo PPP era construído.

Após a publicação do PPP transitório, a elaboração de um novo PPP continuou e, em 25 de abril de 2017, foi publicada a Portaria n.° 118, que normatizou a avaliação da aprendizagem no ensino fundamental do IBC e citou pela primeira vez o Ciclo de

Alfabetização. O grupo de trabalho do PPP continuou com alterações em sua dinâmica e composição até que, em 2021, com uma nova composição, o grupo de trabalho de elaboração do PPP da instituição conseguiu adiantar sua elaboração, aguardando apenas a publicação de algumas Portarias e definições de alguns setores para adequar alguns pontos.

Foram esses documentos o foco da análise documental para compreender os ciclos de ensino no IBC e, como se dava e como ocorre a alfabetização na instituição, junto às entrevistas e observações, são eles: O PPP 2005-2006, o PPP 2008-2010, o PPP transitório (mesmo documento de 2008-2010), a Portaria n.° 118 e o PPP atual com vigência 2021-2023 (que ainda está em construção). Esses documentos foram analisados tendo como foco o processo de alfabetização e a organização escolar em ciclos.

O PPP 2005-2006 foi encontrado no arquivo morto do IBC. Constituído por 134 páginas, o documento foi oficializado pela Portaria n.° 74, de 29 de maio de 2006. Interessante que o PPP com vigência de dois anos (2005-2006) foi publicado em portaria e oficializado apenas em 2006, um ano após o início de sua vigência. Tal documento está organizado e apresenta em sua estrutura: a) Apresentação do documento; b) Fundamentos filosóficos, em que apresenta a compreensão e concepção de educação escolar para pessoas com DV; c) Considerações iniciais, em que explica o que é o IBC e seus departamentos; d) Organização administrativa da escola, o DED e suas divisões; e) Normas de funcionamento do educandário do IBC, no caso, a escola especializada; f) A grade curricular, em que diz seguir a base nacional comum num sistema de progressão por série, tendo como base complementar no currículo as especificidades dos estudantes com DV. Divisão dos segmentos em: Educação Infantil – Jardim de Infância, Classe de Alfabetização (CA), 1.° a 4.° série, 5.° a 8.° série e Programa Educacional Alternativo (PREA); g) Critérios para formação de turmas, fluxo das atividades escolares, atividades acadêmicas e eventos correlatos, atividades extracurriculares; h) Documento de Ordem de serviço que regulamenta matrículas e renovação de matrículas no IBC; i) Normas básicas de convivência a serem aplicadas aos estudantes do IBC (2000), com direitos, responsabilidades, impedimentos, saídas e regressos dos estudantes no âmbito do IBC, além de disposições gerais; j) Portaria n.º 76, de 14 de julho de 2004, que estabelece os critérios de avaliação do processo ensino-aprendizagem no IBC, desde a estimulação precoce, jardim de infância, classe de alfabetização, 1.° a 8.° série e PREA, abordando as provas, recuperação, médias, segunda chamada, prova final, repetência, vista e revisão de prova, trancamento de matrícula, aceleração, frequência, aluno transferido; l) As bases político-filosóficas da Educação Física e sua forma de avaliação da aprendizagem; m) normas gerais para estrutura e funcionamento dos conselhos de classe no IBC, com

fundamentação, objetivos gerais, estrutura, membros e suas competências, funcionamento, duração, etapas, conceitos e disposições finais; n) regulamento de bolsista no IBC, com natureza da bolsa, requisitos, direitos e deveres do bolsista, garantias e gestão da bolsa; o) Organização, fundamentos e estrutura da estimulação precoce, jardim de infância, classe de alfabetização, PREA e 1.° a 8.° série, além de disciplinas específicas, como artes, informática, educativa, sorobã, PEVI, projeto coral infanto-juvenil do IBC, orientação e mobilidade para as classes de alfabetização, projeto de grafo-motor e projeto Sistema Braille. Interessante salientar que no decorrer do documento há portarias, ordem de serviço e citações de outros documentos internos do IBC publicados em datas diferentes, que vão sendo compilados e constituindo o PPP.

Nesse período, a alfabetização dos estudantes se concentrava na antiga Classe de Alfabetização (CA), em que o estudante com DV, após passar pela estimulação precoce e pelo Jardim de Infância, era matriculado aos seis anos de idade. O PPP 2005-2006 organizava seu currículo escolar por meio das disciplinas obrigatórias e uma parte diversificada, que seriam os conhecimentos e saberes específicos para educação de estudantes com DV (como sorobã, OM, AVD, grafo-motor, Sistema Braille), tendo sua estrutura de progressão escolar com base no modelo seriado e nível de equivalência dos estudantes.

Após a educação infantil/jardim de infância, o estudante iniciava na antiga Classe de Alfabetização (CA) entendida no PPP como iniciação ao primeiro segmento. As turmas eram formadas com base nos níveis de rendimento escolar do ano anterior e idade dos estudantes.

Funcionando em regime de tempo integral e em regime de externato (estudantes que chegam e saem da escola todos os dias), semi-internato e internato. A instituição tinha como etapas ou programas de ensino, a educação precoce e o Jardim de Infância (que compreendem a Educação Infantil), a CA e a primeira à oitava série (que compreendem o ensino fundamental), subdivididos em quatro ciclos de aprendizagem, o PREA e outras atividades específicas para pessoas com DV.

O documento, apesar de citar que o ensino fundamental está subdividido em quatro ciclos de aprendizagem, não os explica com base teórico-filosófica. A hipótese é que tal afirmativa tenha sido realizada no PPP com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que aparecem como uma das referências do PPP que justamente propõem o ensino fundamental em quatro ciclos.

Na avaliação do rendimento escolar tinha como base notas e conceitos, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados alcançados no decorrer do ano

sobre as provas finais. Especificamente sobre a CA, a avaliação seguia a seguinte sistemática no PPP 2005-2006:

> I) Avaliações semestrais, através de verificação dos conteúdos programáticos aferidos por provas elaboradas e aplicadas pelos professores das turmas;
> II) provas realizadas, observando os níveis: preparatório, IV, III, II e I;
> III) provas escritas unificadas, aquelas idênticas entre si, realizadas semestralmente;
> IV) na avaliação semestral, o aluno será submetido a uma prova por dia;
> V) a avaliação constante, efetuada no dia-a-dia e a avaliação semestral terão o mesmo peso 5 (cinco). (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2006, p. 55).

No PPP 2005-2006 não há uma explicação sobre os níveis do item II citados acima, apenas menciona que a CA era organizada em níveis, mas em função de outros documentos, inclusive o PPP seguinte com vigência 2008-2010, acredita-se que seriam níveis/etapas de divisão da aprendizagem dentro da CA. Segundo o PPP 2005-2006, a avaliação na CA teria como objetivos:

> a) observar constantemente o desempenho do aluno na realização das atividades propostas;
> b) explorar a iniciativa e a criatividade do aluno;
> c) perceber a capacidade de interação do aluno;
> d) reconhecer no aluno, o seu sentido de organização do pensamento; (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2006, p. 54).

Quanto ao ingresso e ao tempo de permanência dos estudantes na CA o documento expõe a seguinte estrutura:

> I) passagem do aluno por um período de avaliação (sondagem), durante 1 (um) mês, após o qual, este será enturmado de acordo com o nível de aprendizagem;
> II) permanência do aluno nas Classes de Alfabetização de acordo com as seguintes modalidades:
> a) O aluno matriculado entre 7 (sete) e 9 (nove) anos, até 4 anos (quatro) anos de permanência;
> b) O aluno matriculado entre 10 (dez) e 12 (doze) anos, até 3 (três) anos de permanência;
> c) O aluno matriculado entre 13 (treze) e 14 anos (quatorze) anos, até 2 (dois) anos de permanência; (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2006, p. 53-54).

Interessante destacar que esse modelo de permanência do estudante na CA evidencia um contexto, uma época em que muitos estudantes com DV que não conseguiam se alfabetizar na escola regular chegavam ao IBC com defasagem idade-série significativa, o que tornava necessária sua matrícula na CA independente de sua idade avançada, uma vez que o IBC não tinha programa ou projetos de educação para jovens e adultos ou de correção da

distorção idade-série. Apenas o estudante com desempenho e potencial cognitivo em atraso escolar, poderia ser avaliado pelos professores a fim de ser promovido de série.

O PPP 2005-2006, na sessão "núcleo de alfabetização", apresenta os objetivos gerais e específicos, a dinâmica do processo de alfabetização, explicando parte do trabalho nas CA, expondo rotinas e atividades, como a copinha (onde os estudantes exploram os alimentos do cardápio do dia), a sala de recursos (que na época funcionava como reforço dos aprendizados da sala de aula) e a sala de recreação (atividades livres). As professoras, nesse período, encontravam-se uma vez por semana para discutirem e refletirem juntas sobre o trabalho e atividades realizadas e pensarem metas, ideias e sugestões de melhorias. (IBC, 2005-2006). Além dos materiais pedagógicos específicos e os recursos humanos como os professores da CA, o PPP ainda expõe como necessário para uma alfabetização satisfatória o trabalho em conjunto de uma equipe multiprofissional com psicólogo, psicoterapeuta, fonoaudiólogo, psicomotricista, neurologista, pediatra, oftalmologista, musicoterapeuta, recreador e terapeuta ocupacional.

O documento, que parece ser o primeiro PPP da instituição, nos ajuda a compreender como se dava o processo de alfabetização no IBC, que foi se modificando conforme as políticas públicas e gerações de professores e estudantes que perpassaram pela instituição.

O PPP 2008-2010, elaborado em 69 páginas, é constituído por: a) apresentação, com fundamentos do documento e questões históricas na educação da pessoa com DV; b) pelos créditos, com os nomes dos funcionários que compuseram a supervisão geral, a colaboração e a revisão; c) justificativa; d) fundamentos filosóficos; e) estrutura organizacional do IBC; f) Parte I – Normas de funcionamento escolar, com estrutura do Departamento de Educação, níveis e programas de ensino (educação infantil, ensino fundamental, PREA, ações educativas complementares e ações educativas fundamentais), atribuições dos funcionários e fluxo das atividades escolares (com horários e atividades dos estudantes, critérios para matriculas, regime de semi-internato e formação de turmas); g) Parte II – Normas de convivência escolar, com direitos, impedimentos e responsabilidades do estudante, regras de saídas e entradas na instituição e medidas socioeducativas; h) Parte III – Princípios norteadores das ações pedagógicas nos níveis, programas e atividades de ensino; i) Parte IV – Critérios para avaliação do processo de ensino aprendizagem nos níveis, programas e atividades de ensino; j) Parte V – Normas para estrutura e funcionamento dos conselhos de classe, com fundamentação, objetivos gerais, estrutura, composição, competências, funcionamento, duração, etapas, formas de participação dos membros do conselho, construção de conceitos avaliativos para as turmas e aprendizagens dos estudantes; l) Parte VI – Normas e

regulamentos para estudantes bolsistas, com conceito e natureza da bolsa, requisito para concessão da bolsa, direitos, deveres e garantias do bolsista e gestão da bolsa; m) Parte VII – Documento anexo referente à grade curricular, com 168 páginas.

O PPP 2008-2010 se fundamenta na Lei n.° 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o PNE com duração de 10 anos (2001-2010), para estabelecer que a partir do ano de 2008 o ensino fundamental terá duração de 9 anos. As datas aproximadas da elaboração do PPP com o termino da vigência do PNE, e a fundamentação do PPP na Lei que aprova o PNE, nos dão evidências de que, em parte, a construção do PPP teve como base o PNE (2001-2010).

Interessante que ao mesmo tempo que o PPP 2008-2010 estabelece nove anos de duração para o ensino fundamental, também estabelece que a primeira série do ensino fundamental seja sistematizada em três anos (com 1.°, 2.° e 3.° ciclo), o que na prática torna o ensino fundamental com duração de 11 anos.

As crianças com DV deveriam se matricular aos seis anos na primeira série do ensino fundamental, mas seguindo esse fluxo, só chegariam à segunda série[20] apenas aos nove anos de idade, resultando, se comparado ao ensino regular, em um atraso escolar e distorção entre idade e série de dois anos. Seguindo esse fluxo contínuo, chegariam à segunda série apenas aos nove anos de idade, conforme podemos evidenciar no Quadro 4 a seguir, retirado do PPP 2008-2010. Essa estrutura de três anos tem como fundamento no PPP 2008-2010 as especificidades e características dos estudantes, possibilitando um tempo maior para aprendizagem do sistema Braille e saberes específicos ao estudante com DV.

Quadro 4 – Organização do ensino fundamental apresentada no PPP 2008-2010

ENSINO FUNDAMENTAL										
Anos Iniciais							Anos Finais			
1.ª série do 3.º ciclo	1.ª série do 2.º ciclo	1.ª série do 1.º ciclo	2.ª série	3.ª série	4.ª série	5.ª série	6.ª série	7.ª série	8.ª série	9.ª série

Fonte: INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2008, p. 41.

[20] Nesta parte da análise documental utilizaremos os termos contidos nos documentos analisados.

Pelo exposto no quadro, parece que os estudantes entravam no terceiro ciclo da primeira série e iam evoluindo até o primeiro ciclo da primeira série, como se fossem passando por níveis para depois seguirem para segunda série. Podemos verificar também que, após os três anos da primeira série, o ensino fundamental voltava a se organizar apenas em séries, sem referência aos ciclos estabelecidos dentro da primeira série. O termo "ciclo" é mencionado na organização desses três níveis da primeira série e, sem nenhuma referência a experiências, autores, pesquisas ou referencial teórico-filosófico sobre os diferentes ciclos de escolarização. O termo aparece apenas estabelecendo etapas ou níveis de progressão na primeira série do ensino fundamental sem fundamentações teóricas relacionadas ao ensino organizado em ciclos.

O termo ciclo vai aparecer novamente no PPP, apenas ao se referir à organização e progressão das turmas do programa educacional diferenciado (PED), turmas estas que seriam destinadas aos estudantes com outros comprometimentos além da DV, que não conseguiam acompanhar o ritmo da turma e necessitavam de um apoio e atenção mais sistemática. Na fala da professora P3 podemos compreender um pouco da organização do PED.

> Então, no modelo seriado a gente tinha divisão por cognitivo com as turmas regulares e a turma PED para aqueles alunos que tinham dificuldade de aprendizagem, que já estavam ali há muito tempo, normalmente repetentes com DMSV. Eles iam para essa turma porque era uma turma com objetivos mais específicos. Então assim, dava mais oportunidade daquele aluno conseguir avançar. E mesmo assim, tinha uns que ainda ficavam porque tinha essa coisa bem seriada, então a turma era dividida inicialmente por idade, mas tinha a questão cognitiva envolvida. (Professora P3, 2021)

Seriam turmas que se assemelhavam às chamadas classes especiais na escola regular. O ensino fundamental para as turmas do PED se organizava em ciclos, iniciando na segunda série, pois o PED contemplava apenas os estudantes da segunda até a quinta série, com pretensão de ser estendido até a nona série, segundo o PPP 2008-2010.

No Quadro 5, que apresenta como o programa educacional diferenciado se organizava, podemos verificar que as séries aparecem organizadas em 4 ciclos, conforme a proposta dos PCNs, porém é interessante notar que a primeira série fica de fora desses ciclos. Na proposta dos PCNs publicados em 1997, o ensino fundamental era organizado em quatro ciclos, sendo o 1.° ciclo (primeira e segunda série), o 2.° ciclo (terceira e quarta série), o 3.° ciclo (quinta e sexta série) e o 4.° ciclo (sétima e oitava série) (BRASIL, 1997). Segundo Krug (2001), os PCNs

> [...] que incluem a proposta de “ciclos por séries”, representam o conjunto de propostas neoliberais para o ensino fundamental: caracterizadas pelo engessamento dos conteúdos escolares, portanto, da reflexão da escola; da avaliação externa que cria o ranking das melhores e piores escolas, colocando em prática a competição como um valor positivo e necessário para que os melhores tenham o melhor do governo e da sociedade (verbas, respeito público, alunas e alunos, pois essas escolas serão mais procuradas e poderão selecionar seus clientes já na entrada); do livro didático como o detentor do saber (o saber não está mais na realidade, na vida, nas professoras e estudantes e sim no livro); e do entendimento da possibilidade de formação das professoras e professores a distância, também a partir de um núcleo comum de conhecimentos a serem trabalhados (KRUG, 2001, p. 54-55).

Os PCNs são de uma época em que a antiga CA ainda não havia sido incorporada ao ensino fundamental obrigatório, que tinha duração de apenas oito anos. Cabe salientar que tanto o PED como o PREA tinham critérios de progressão e avaliação da aprendizagem diferenciados da escolarização especializada destinada aos estudantes com DV sem outros comprometimentos.

Quadro 5 - Organização do programa educacional diferenciado no ensino fundamental apresentado no PPP 2008-2010

ENSINO FUNDAMENTAL			
PROGRAMA EDUCACIONAL DIFERENCIADO			
2.ª/3.ª série do 1.º ciclo	4.ª/5.ª série do 2.º ciclo	6.ª/7.ª série do 3.º ciclo	8.ª/9.ª série do 4.º ciclo

Fonte: INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2008, p. 43.

Nesse sentido, os ciclos aparecem apenas na organização da primeira série e na organização das turmas do PED no decorrer do ensino fundamental, mantendo o restante das turmas do ensino fundamental no sistema seriado. Apesar de o PPP não apresentar bases teóricas na fundamentação sobre os ciclos no PED, podemos dizer que a primeira organização em ciclos no IBC ocorreu com o referido programa.

Ao se referir à avaliação da aprendizagem, a primeira série novamente fica separada das demais séries do ensino fundamental com uma sessão específica para ela no PPP. Podemos verificar com o critério para ingresso mencionado, que os estudantes eram enturmados de acordo com o “nível de aprendizagem”, seguindo a lógica da seriação. Os estudantes antes de serem enturmados passavam por um período de diagnóstico em que os professores observavam suas características, saberes, autonomia para que se pudesse, após o período de um mês, organizar os estudantes nos níveis de ensino, na primeira série,

correspondentes ao seu nível de aprendizado. O PPP 2008-2010 também aborda a permanência do estudante na primeira série, como podemos verificar no trecho a seguir.

> Permanência do aluno nas primeiras séries de acordo com as seguintes modalidades:
> a) O aluno matriculado entre 6 (seis) e 9 (nove) anos, até 4 (quatro) anos de permanência;
> b) O aluno matriculado entre 10 (dez) e 12 (doze) anos, até 3 (três) anos de permanência;
> c) O aluno matriculado entre 13 (treze) e 14 (quatorze) anos, até 2 (dois) anos de permanência.
>
> **Observação:** Após esse período de permanência e o aluno ainda não conseguir se alfabetizar, este deverá ser avaliado pela equipe de supervisão pedagógica, podendo ser encaminhado ao PED ou PREA, ou ainda, ter sua terminalidade de ensino, devido a apresentação de problemas cognitivos necessários à aprendizagem mínima prevista na grade curricular (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2008, p. 48-49).

Podemos verificar que além dos três anos na primeira série o estudante ainda poderia ser retido, sendo reprovado, enquanto não alcançasse os objetivos estabelecidos para alfabetização, seguindo ao final da primeira série em atraso escolar durante todo o ensino fundamental, ou podendo ser encaminhado ao PED, ao PREA, ou ter sua terminalidade específica. Interessante destacar que essas possibilidades de matrícula na primeira série com diferentes idades para além dos seis anos de idade, refletia a realidade do IBC, que recebia com frequência estudantes em atraso escolar oriundos das escolas regulares, que não conseguiam alfabetizar e atender as necessidades dos estudantes com DV.

Segundo a professora P14, que chegou a ser estudante da instituição e já trabalhava no IBC nesse período, nem sempre o estudante ficava três anos na primeira série, pois isso dependia muito do progresso de aprendizado deles, que se relacionava aos estímulos que foram e eram dados aos estudantes. “[...] quando eu via que a criança tinha potencial e tinha perdido [tempo], por exemplo, pois tinha entrado mais tarde no Instituto, digamos, não tinha entrado no Jardim de Infância, já estava grandinho com oito anos. Se a criança tivesse condições, eu preparava ela! Ela ia do C.A. para a segunda série. (Professora P14, 2021).

A professora relata que havia estudantes que conseguiam se alfabetizar em um ano e seguiam para o próximo ano sem a reprovação. Segundo a professora, geralmente, as crianças que já eram estudantes do IBC na educação precoce e na educação infantil tinham mais facilidades que as crianças que vinham de outras instituições ou de suas casas sem nenhum histórico escolar. Para essa professora

> [...] alfabetização não é apenas o sujeito saber, determinar, decodificar as grafias e fonemas! Juntando tantos risquinhos em tinta quantos pontinhos em Braille como grafemas a um som e aquilo se transformar em sílabas que vão se formar em palavras. É muito mais que isso! Isso é o que eu chamo da alfabetização propriamente dita! É a questão mecânica da alfabetização! Mas alfabetizar é muito mais! [...] Você entender o mundo, você ler o mundo, você interpretar! Eu digo até mais! Interpretar a si próprio, interpretando o mundo que rodeia você, isso que é você estar alfabetizado! Não é apenas você mecanicamente ler! Não é isso! A alfabetização é muito mais que isso (Professora P14, 2021).

A professora P6 que chegou a trabalhar no período da CA sinaliza que a organização em níveis, que havia na CA e depois na primeira série em três níveis/ciclos, foi uma forma de sistematizar a alfabetização no IBC. Segundo ela, os estudantes não precisavam cumprir três anos obrigatórios na CA nem na primeira série, pois se ele se alfabetizasse em um ano ela já prosseguia para o ano seguinte. A organização em ciclos/níveis era uma forma de sistematizar o programa da alfabetização em função das especificidades dos estudantes. Ela cita inclusive que era uma forma de dar *satisfação* aos pais, pois o filho poderia não ter passado de ano, mas havia mudado de nível.

> O nível 3 era o início do processo. Depois a gente dividia os fonemas, do primeiro fonema até o fonema x era o primeiro nível. Isso com a matemática também, a soma, dos algarismos, a subtração com recurso, com reserva. Depois veio nível 2 e depois quando ele concluía era o nível 1, ai ele era promovido! (Professora P6, 2021)

Interessante pontuar que o PPP de 2005-2006 menciona a CA por níveis e apenas em um momento do documento sinaliza cinco níveis sem explicá-los. A professora P6 só menciona três níveis tanto para a CA quanto para a antiga primeira série. Nesse sentido, acredita-se que o PPP tenha registrado uma realidade que ocorreu na CA, mas que foi alterada posteriormente para três níveis/ciclos, conforme consta registrado no PPP de 2008-2010 e na fala da professora P6. Outro ponto a se pensar é que a professora P6 trabalha desde a década de 90 na instituição e não se lembrou de mencionar a separação da CA em cinco níveis.

Podemos perceber que as professoras naquele período já haviam identificado que os estudantes precisavam de mais tempo para se alfabetizar, que os conteúdos e programa da alfabetização eram bastante extensos e com isso sistematizaram os três anos da CA/depois da primeira série em três ciclos/níveis. A hipótese é que apesar da compreensão de que a alfabetização era um processo que se adequava melhor no decorrer de três anos, as professoras precisavam seguir o modelo estruturado de escola seriada, em que o estudante precisava se alfabetizar dentro de um ano, com conteúdos próprios e estabelecidos para

determinada série, primeiro com a CA e depois com primeira série. Com isso, parece que a saída da época foi sistematizar todo o conteúdo da CA/primeira série em três níveis/ciclos.

As informações contidas nos documentos analisados com a contribuição das memórias das professoras mais antigas nos revelam que a instituição sempre buscou caminhos para acertar e adequar a educação dos estudantes com deficiência, respeitando-se e levando em consideração o período histórico, as políticas da época, as gerações e culturas da/na escola.

O PPP 2008-2010 também expressa a estrutura da avaliação da aprendizagem conforme podemos verificar a seguir.

> **III)** Na primeira série a avaliação será efetuada através de relatórios bimestrais previamente definidos pela equipe de supervisão pedagógica para o nível preparatório, e conceito numérico (o mesmo adotado nas demais séries) para o nível III, II e I, também bimestralmente.
>
> Observação: o relatório terá por objetivo acompanhar e avaliar o desenvolvimento do aluno nos seguintes aspectos:
> a) Sócio-afetivo [sic];
> b) Psicomotor;
> c) Linguagem;
> d) Cognitivo;
> e) Sensorial;
> f) Independência e autonomia.
>
> **VI)** A avaliação efetuada será registrada no Diário de Classe mensalmente, para que o professor possa acompanhar o desenvolvimento global do aluno, de acordo com o seu nível de desempenho. De posse dessas informações, o professor poderá avaliar se os métodos e os instrumentos por ele utilizados estão proporcionando os resultados desejados, ou se ele precisa reformulá-los.
>
> **VII)** O aluno com dificuldade de aprendizagem receberá apoio através de Estudo Dirigido e/ou reforço individualizado, durante o ano letivo;
>
> As avaliações previstas para esta série nos níveis III, II e I obedecerão à seguinte sistemática:
>
> a) Quatro provas:
> - duas diferenciadas e optativas: no 1º e no 3º bimestre,
> - duas unificadas e obrigatórias: no 2º e no 4º bimestre;
>
> b) Três provas de verificação dos estudos de recuperação;
> c) Uma prova final no mês de dezembro para o aluno que não obtiver média anual igual ou superior a 7 (sete).
> e) Na avaliação bimestral, o aluno será submetido a uma prova por dia; (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2008, p. 49).

As provas diferenciadas ou optativas eram avaliações elaboradas por cada professor especificamente para sua turma, podendo optar pela prova ou outro instrumento avaliativo sem ser a prova, enquanto as provas unificadas eram iguais para todas as turmas e estudantes.

Uma questão que também chamou atenção foi a chamada grade curricular, anexa ao PPP 2008-2010, em que a única disciplina que estabeleceu objetivos específicos para a primeira série de forma separada e a organização do conteúdo programático estruturado de acordo com os três ciclos da primeira série, foi a língua portuguesa. Todas as demais disciplinas foram organizadas com conteúdos programáticos sem considerar a divisão da primeira série em três ciclos e estipulando objetivos para a primeira série junto a outras séries, sem serem específicos apenas para primeira série. Isso levantou a hipótese de tal estruturação de três anos na primeira série ter sido especificamente em função da aprendizagem da língua portuguesa e sua leitura e escrita no Sistema Braille ou tinta ampliada.

Em função de toda a transformação e movimento interno e político no/do IBC, com a chegada de novos professores, alteração na distribuição de carga horária, mudança regimental, falta de registros e catalogações de arquivos e documentos, entre outras, não foi possível precisar a data exata de quando essas práticas no processo de organização e dinâmica da alfabetização mudam de fato, porém as professoras P2, P7 e P9 sinalizaram nas entrevistas individuais que quando chegaram ao IBC, em 2012/2014, atuando com turmas do primeiro ano, essa prática do primeiro ano funcionar em três anos (três ciclos) já não funcionava mais. A Portaria n.º 118, de 25 de abril de 2017 é um marco dessa mudança, pois em suas sete páginas altera a estruturação do processo de alfabetização e avaliação da aprendizagem em todo o ensino fundamental do IBC, inclusive, abordando o Ciclo de Alfabetização na instituição.

A Portaria n.° 118 normatiza a avaliação no ensino fundamental do IBC, apresentando os critérios avaliativos e abordando questões como a repetência, recuperação, prova final, média, segunda chamada etc. Nesse documento, aparece pela primeira vez o termo "Ciclo de Alfabetização" por meio de uma sessão chamada "Avaliação no Ciclo de Alfabetização/Ciclo da Infância", separada das questões avaliativas dos demais anos escolares do ensino fundamental. *É a Portaria que oficializa a implementação do Ciclo de Alfabetização no IBC, iniciado em 2017*. No documento

> O ciclo de alfabetização compreende os três primeiros anos do Ensino Fundamental, devendo haver a integração e a continuidade dos trabalhos nos anos implicados, o que indica a necessária integração do programa curricular nesses anos e a previsão da integração ao programa praticado nos anos seguintes. **Deve-se atentar para que as turmas do Ciclo não sejam organizadas por nível de desenvolvimento dos alunos, privilegiando-se as trocas próprias a grupos heterogêneos.** (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2017, grifo nosso).

No documento, podemos verificar que as turmas não são organizadas por “nível de desenvolvimento”, porém é provável que o desenvolvimento citado não tenha como referência o desenvolvimento biológico e a maturação humana, pois em seguida, o documento expõe que os estudantes com seis anos devem ingressar no primeiro ano do ensino fundamental, os com sete anos, no segundo ano, e os com oito anos, no terceiro ano, sendo sua retenção por “rendimento escolar” possível apenas no terceiro ano. Com isso, entende-se que o “nível de desenvolvimento” seja referente ao rendimento escolar.

Também podemos verificar com a Portaria n.° 118 que o Ciclo de Alfabetização já se estrutura compreendendo os três primeiros anos do ensino fundamental, sem que seja necessário que o estudante permaneça três anos na primeira série para que seja alfabetizado. O processo de alfabetização se realiza no decorrer dos três anos sem que o estudante fique retido, ou chegue ao segundo ano já em atraso escolar. Apenas no terceiro ano, fim do Ciclo de Alfabetização, que o estudante poderá ser reprovado em função do rendimento escolar. Nesse sentido, no primeiro e no segundo ano do ensino fundamental os estudantes só poderiam ser reprovados se não obtivessem 75% de frequência, conforme a LDBEN.

Outra mudança importante abordada são os instrumentos e as formas de registro utilizados na avaliação, que não precisarão ser “provas” unificadas ou diversificadas. E os relatórios dos registros avaliativos serão elaborados três vezes ao ano com participação de todos os profissionais que atuam junto aos estudantes com DV. Os estudantes novos, com atraso escolar, também são contemplados com novos arranjos, considerando sua defasagem idade-série, sem necessariamente ter que ser matriculado no Ciclo de Alfabetização, independentemente de sua idade. Da mesma forma que não se menciona limite de reprovações ou terminalidade específica.

> Alunos que busquem matrícula nova e que estejam acima da faixa adequada ao ciclo de alfabetização terão, no primeiro mês de sua matrícula, sua situação analisada pelo grupo docente e gestor, que deverão pensar um programa de inclusão do aluno no currículo escolar, minimizando os prejuízos que este venha a apresentar em função da defasagem idade-série. (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2017).

> As avaliações serão registradas na forma de relatórios qualitativamente descritivos, havendo, ainda, testes (sem quantificação dos resultados) e portfólios para os três anos do Ciclo. (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2017).

A Portaria n.° 118 também não menciona referencial teórico sobre a escolarização em ciclos. É pequena e objetiva, buscando atender e regulamentar as demandas do novo contexto do IBC. O termo série também não aparece no texto, os nove anos do ensino fundamental são

chamados de “anos” (primeiro ano, segundo ano, [...] nono ano), porém a lógica da seriação permanece após o Ciclo de Alfabetização, do 4.° ao 9.° ano do ensino fundamental, com notas, repetência, retenção, média com base no rendimento escolar e aquisição de conteúdos.

Em função do Ciclo de Alfabetização ter sido implementado em 2017, sem nenhuma discussão efetiva sobre suas bases teóricas e filosóficas, sem capacitação aos professores e sem a reconstrução e adequação curricular, em março de 2018, em reunião de professores e coordenadores, foi proposta a criação de um grupo de trabalho (GT) sobre alfabetização para que se pudesse construir um documento com as bases e pressupostos curriculares do Ciclo de Alfabetização para que posteriormente pudesse ser inserido no PPP em construção na instituição. Esse grupo de trabalho foi constituído por alguns professores e oficializado em Portaria. Ainda em 2018, segundo algumas professoras, o documento do GT-Alfabetização foi entregue ao DED, mas por alguma razão não foi incluído no PPP. Também não foi encontrada nenhuma Portaria de oficialização do documento elaborado pelo GT-Alfabetização, o que parece que apesar do documento circular entre alguns professores do Ciclo de Alfabetização, ele ainda não é um documento oficial. Não foi possível compreender o porquê de o trabalho não ter sido levado adiante.

Ao analisar o documento em PDF elaborado pelo GT- Alfabetização, constituído com seis páginas, sendo quatro textuais e duas de referências, percebe-se que o documento novamente não aborda as questões teóricas e filosóficas sobre a escolarização em ciclos, não cita autores, pesquisadores ou experiências anteriores em ciclos de escolarização. Logo, no primeiro parágrafo do documento, podemos perceber que o texto contraria a Portaria n.º 118 de 2017, que cita pela primeira vez o Ciclo de Alfabetização no IBC nos três primeiros anos de escolaridade do ensino fundamental.

O documento baseia seus pressupostos políticos e filosóficos na BNCC e se refere ao Ciclo de Alfabetização como um período de dois anos a ser cumprido a partir de 2019. Talvez essa proposta de mudança de três para dois anos, contrariando a Portaria n.° 118 de 2017, e a as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental, que estabelecem os três primeiros anos do ensino fundamental como um ciclo contínuo e sem interrupções possam ter contribuído para que o documento não fosse levado adiante.

O documento elaborado pelo GT-Alfabetização, que tem como base a BNCC, também cita outros documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, o Plano Nacional de Educação (2011-2020), a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

Aborda também o planejamento educacional individualizado dos estudantes com DMSV, sendo que estabelece que tal atendimento deverá ser realizado no período da manhã (escolar), nesse caso, separado dos demais estudantes da turma, e tendo uma possível redução de carga horária na escolarização, o que também contraria o recente movimento de inclusão interna do IBC, que estabelece que todos os estudantes com DMSV devem estudar juntos com os estudantes com DV na mesma sala de aula em período escolar. O documento ainda propõe e cita relatórios apenas aos estudantes com DMSV, parecendo desconsiderar que toda a avaliação da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização deve ser registrada por meio de relatórios avaliativos.

O documento elaborado pelo GT-Alfabetização ainda aborda outras questões relativas à alfabetização da criança com DV, mas parece não ter atendido as demandas e políticas internas que se implementavam e se estabeleciam no âmbito do IBC naquele período, o que pode ter gerado um desinteresse em sua oficialização. Não foram encontradas portarias oficializando o documento, tampouco seu texto consta no PPP em construção, conforme intenção inicial ao criar o GT- Alfabetização para a elaboração do documento.

Atualmente, há um PPP[21] com vigência 2021-2023, que ainda não é oficial e encontra-se em construção, porém já serve de referência para as professoras do Ciclo de Alfabetização. O documento, construído em várias mãos, ainda passará por alterações em alguns pontos. O arquivo contém 319 páginas organizadas em: a) créditos com nomes dos funcionários que participaram do grupo de trabalho para sua elaboração; b) apresentação, com introdução, marcos legais, conceituais, filosóficos e princípios norteadores; c) organograma institucional, com cargos e estrutura do DED e suas atribuições; d) organização didático-pedagógica da educação básica, com níveis de ensino, matriz curricular, componentes curriculares, conteúdos programáticos, avaliação; e) normas para estrutura e funcionamento dos conselhos de classe, com princípios pedagógicos, composição e função dos membros, periodicidade, conselho extraordinário; f) DOE – Divisão de Orientação Educacional, Psicológica e Fonoaudiológica, com seus atendimentos e procedimentos; g) referências bibliográficas. No final, mostrando que ainda está em construção, há uma seção sobre a educação precoce, aguardando a decisão de qual coordenação irá integrar.

Referente ao Ciclo de Alfabetização, o PPP 2021-2023 em construção não altera a estrutura organizacional e avaliativa estabelecida na Portaria n.° 118, inclusive, utiliza o

[21] No site do IBC foi publicado um PPP em reformulação com apenas 212 páginas, porém decidimos analisar apenas o PPP em construção mais atual com 319 páginas.

mesmo texto da Portaria com poucas alterações quando se refere aos estudantes do segundo segmento.

Um ponto interessante é que o PPP 2021-2023 em construção estabelece a escolarização do ensino fundamental no IBC em período de tempo integral, com 7h de atividades diárias, conforme a Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010, sendo organizado o primeiro segmento em 30 tempos de 50 minutos semanais (6 tempos diários) e o segundo segmento em 35 tempos de 50 minutos semanais (7 tempos diários), porém em reunião com professores a gestão mencionou que talvez essa parte no PPP em transição fosse alterada, pois a escola não estava conseguindo completar as 7h de atividades diárias para ser considerada escola em tempo integral. Também se percebe que os componentes curriculares e conteúdos programáticos seguem uma padronização maior, sendo estruturados por ano de escolaridade, do primeiro ao nono ano do ensino fundamental. No Quadro 6 a seguir são apresentadas a partir da análise dos documentos as transformações da organização, da avaliação da aprendizagem e da progressão escolar dos estudantes desde a alfabetização no modelo seriado até a implementação do Ciclo de Alfabetização.

Quadro 6 - Transformações identificadas por meio das análises dos documentos

	Organização da Alfabetização	**Avaliação da Aprendizagem**	**Progressão escolar**
PPP 2005-2006	Realizada na Classe de Alfabetização, sistematizada em cinco níveis.	Avaliação realizada por meio de provas com notas e conceitos numéricos registrados mensalmente no diário de classe para realização de acompanhamento.	Possibilidade de retenção do estudante por até quatro anos na CA, podendo ser encaminhado ao PREA. Caso seja reprovado pela terceira vez em um dos segmentos haverá um Conselho de Classe Extraordinário para decidir sobre a permanência do estudante na escola.
PPP 2008-2010/PPP transitório de 2015 (aborda	Primeira série sistematizada em três ciclos/níveis.	Avaliação realizada com provas unificadas e possibilidade de	Possibilidade de retenção do estudante por até quatro anos,

especificamente o DED)		utilização de outros instrumentos avaliativos em dois bimestres. Relatórios avaliativos elaborados nos diários de classe.	podendo ser encaminhado ao PREA, PED ou ter sua terminalidade especifica.
Portaria n.º 118, de 25 de abril de 2017. (aborda especificamente a avaliação da aprendizagem no ensino fundamental do DED)	Organização em um Ciclo de Alfabetização nos três primeiros anos do ensino fundamental (1.°, 2.° e 3.° ano)	Testes (sem quantificação dos resultados) e portfólios para os três anos do Ciclo. Registro das avaliações realizadas por meio de relatórios qualitativamente descritivos, com participação de todos os profissionais que atuam com o estudante.	Possibilidade de retenção em função do rendimento escolar apenas no terceiro ano do ciclo, podendo ser retido por faltas em qualquer etapa. Não há menção ao PREA, ao PED ou à terminalidade específica. Não menciona limite de reprovações.
PPP 2021-2023 – Em construção – Aguardando portarias (aborda especificamente o DED)	Organização em um Ciclo de Alfabetização nos três primeiros anos do ensino fundamental (1.°, 2.° e 3.° ano)	Testes (sem quantificação dos resultados) e portfólios para os três anos do Ciclo. Registro das avaliações realizadas por meio de relatórios qualitativamente descritivos, com participação de todos os profissionais que atuam com o estudante.	Possibilidade de retenção em função do rendimento escolar apenas no terceiro ano do ciclo, podendo ser retido por faltas em qualquer etapa. Não menciona limite de reprovações. Não há menção ao PREA e ao PED (programas extintos). Há a possibilidade de terminalidade específica, mencionada no texto do atendimento de estudantes com DMSV.

Fonte: Elaborado pelo autor.

5.1.3 A extinção do PREA e o surgimento do AE-DMU

Desde sua criação, a instituição manteve sua especialização e atendimento restrito às pessoas com DV. Para ser matriculado na educação básica e nos cursos técnicos do IBC, o estudante precisa apresentar laudo médico que comprove sua DV e/ou passar por avaliação pelos médicos oftalmologistas do IBC. Não se sabe ao certo quando o primeiro estudante com DMSV foi matriculado no IBC, talvez não se tenha como saber, mas por meio das falas das professoras mais antigas percebemos que esses estudantes estão presentes na instituição faz bastante tempo. E no decorrer dos anos, diferentes arranjos foram realizados pela instituição para que se prestasse atendimento aos estudantes com DMSV. Segundo a professora P14, os estudantes com DMSV começaram a ser atendidos já na classe de alfabetização com turminhas separadas com no máximo cinco estudantes. E quando começou a crescer a matrícula desses estudantes foi criado o PREA para que essa demanda pudesse ser atendida.

Recentemente, até o ano de 2016, o IBC atendia, em sua maioria, na escola especializada os estudantes cegos e com baixa visão, enquanto os estudantes com deficiência múltipla sensorial visual (DMSV) eram atendidos pelo programa educacional alternativo (PREA), que trabalhava com base em um currículo funcional natural. Os estudantes que frequentavam o PREA tinham matrícula ativa no IBC, mas não frequentavam a escola especializada junto aos demais estudantes com DV na mesma sala de aula, com exceção das turmas do PED, que funcionavam como uma classe especial e que também foram extintas

Segundo o PPP 2008-2010 o PREA era desenvolvido com estudantes dos 6 aos 17 anos de idade

> [...] que apresentam diagnóstico de deficiência visual associada à deficiência mental leve, ou deficiência visual associada a um grande atraso generalizado no desenvolvimento com hipóteses para prognóstico de deficiência múltipla, e atendem a pelo menos um dos seguintes itens:
>
> **a)** necessitar de apoio ou supervisão sistemática em maior intensidade e freqüência do que os outros alunos da mesma faixa etária matriculados na Instituição;
> **b)** necessitar, mesmo que temporiamente, de atendimento educacional individualizado, sem possibilidade de participação em grupo em nenhuma atividade pedagógica;
> **c)** necessitar de desenvolvimento de currículo com conteúdos relacionados a habilidades adaptativas que normalmente já são dominadas por alunos da Instituição com a mesma idade cronológica.

> O objetivo é proporcionar oportunidades para o pleno desenvolvimento do aluno e sua integração e participação em seu grupo social (família, escola e comunidade), permitindo maior independência e autonomia.
> A esses alunos são oferecidas as mesmas atividades propiciadas aos demais: educação física, atividades da vida diária, música, orientação e mobilidade, preparação para o trabalho, além de um currículo individualizado para se adaptar às necessidades de cada aluno. (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2008, p. 43-44).

No final do ano de 2016 o PREA foi extinto e os estudantes com DMSV passaram a frequentar as salas de aulas junto aos demais estudantes cegos e com baixa visão a partir do início do ano de 2017. Esse movimento buscou tornar a dinâmica de organização escolar do IBC mais inclusiva, o que necessitou de toda uma nova reestruturação escolar para que as necessidades de todos os estudantes pudessem ser atendidas na mesma sala de aula.

Esse movimento interno fez com que um número significativo de estudantes com DMSV passassem a estudar juntos com os demais estudantes com DV na mesma sala de aula. Em contra partida, se por um lado aumentou o quantitativo de estudantes com DMSV nas turmas, por outro o quantitativo de estudantes com DV diminuiu, pois com base nas políticas de inclusão escolar e reestruturação das escolas regulares para acolherem os estudantes com DV, cada vez menos esses estudantes procuram o IBC, buscando estudar mais próximos de suas residências. Isso fez com que a educação infantil do IBC passasse a receber um número considerável de estudantes com DMSV, o que em pouco tempo impactou nas turmas de primeiro ano que recebiam esses estudantes da educação infantil.

Antes, esses estudantes com DMSV eram encaminhados ao PREA ou as turmas do PED e só após serem avaliados “aptos” voltavam a estudar juntos aos demais estudantes com DV na mesma sala de aula. Muitos desses estudantes permaneciam por todo o período de escolarização no PREA e não voltavam às salas de aula junto aos demais estudantes com DV. Com a extinção do PREA e a nova realidade as turmas de primeiro ano passaram a receber os estudantes com DMSV, o que necessitou de uma nova reestruturação da dinâmica e das práticas escolares. O professor sozinho na sala de aula com estudante com DV e com DMSV já não conseguia dar conta de realizar sua prática pedagógica atendendo aos interesses e necessidades de todos os estudantes sem apoio, mantendo a mesma qualidade. Em um passado não tão distante o primeiro ano do ensino fundamental tinha como foco a alfabetização dos estudantes com DV. Os estudantes só eram aprovados para o ano seguinte após serem alfabetizados. Com a inserção dos estudantes com DMSV nas turmas juntos aos demais estudantes com DV e implantação do Ciclo de Alfabetização nos três primeiros anos do ensino fundamental, toda a dinâmica precisou ser repensada.

Talvez no imaginário social, do senso comum, o IBC atue apenas com estudantes com DV por ser seu critério para matrícula e por ser uma instituição especializada em DV, porém o instituto, atualmente, possui um significativo grupo de estudantes com DMSV, outros estudantes com deficiências, síndromes e transtornos associados à DV. Estudantes com osteoporose, com síndrome de Usher, com síndrome de Marfam, com paralisia cerebral, com deficiência física (amputados e em cadeira de rodas), com deficiência intelectual, com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com transtornos psicológicos como a bipolaridade, com surdocegueira, etc. são algumas das características e particularidades dos estudantes do IBC. Uma pluralidade e diversidade humana e complexa que exige práticas pedagógicas inclusivas e diversificadas para atender as necessidades e desejos de cada estudante.

Em 2017, com os estudantes com DMSV inseridos junto aos estudantes com DV na mesma sala de aula, a equipe de professores do antigo PREA reestruturou seu setor, que passou a ser chamado de Atendimento Especializado em Deficiência Múltipla (AE-DMU) prestando orientações aos professores que receberam os estudantes com DMSV em suas turmas e realizando atendimentos individualizados com alguns desses estudantes fora do horário de aula da grade curricular obrigatória. Segundo o PPP 2021-2023 em construção o AE-DMU é

> [...] organizado, institucionalmente, para apoiar e complementar o currículo comum praticado na escola.
> Fica assim estabelecido que o atendimento educacional ao aluno com deficiência múltipla no IBC deve identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. Também é preciso ressaltar que as atividades desenvolvidas nesse atendimento não são substitutivas à escolarização, ou seja, é necessário que o aluno esteja matriculado regularmente em turmas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio do Instituto Benjamin Constant ou fora dele.
> O atendimento aqui disposto não poderá ser confundido com reforço escolar ou repetição dos conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas deve constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos por este alunado. Para que isso ocorra, é imprescindível que o atendimento especializado, em qualquer tipo de deficiência, deve ser articulado com a proposta pedagógica do ensino comum e enfatizar a ideia de que complementa as atividades de escolarização. (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, [20--], n. p.).

Uma questão importante a ser considerada é que nem todos os estudantes atendidos pela equipe AE-DMU possuem laudos médicos que comprovem a deficiência múltipla. Todos os estudantes do IBC possuem laudos oftalmológicos que comprovam a DV, porém quando se trata de outras deficiências nem todos os estudantes apresentam laudos. Muitos dos estudantes

atendidos pela equipe do AE-DMU são em função das avaliações pedagógicas realizadas pelos professores e outros profissionais que atendem esses estudantes. Segundo Wepler (2020), que investigou no IBC a educação de crianças com DV com outros comprometimentos, no ano de 2016, quando ainda existia o PREA, o programa atendia 27 estudantes com ou sem laudos que comprovassem a DMSV e, nos anos seguintes com a extinção do PREA e com a reformulação do setor em AE-DMU o número de estudantes atendidos cresceu a cada ano. Em 2017 já com a equipe de AE-DMU foram atendidos 28 estudantes, em 2018 foram atendidos 45 estudantes e em 2019 foram atendidos 60 estudantes com DMSV (WEPLER, 2020). Interessante que esses dados quantitativos nos dão uma dimensão do número de estudantes atendidos pela equipe do AE-DMU, porém não nos mostram o total de estudantes com DMSV matriculados no IBC. Segundo dados passados pela coordenação da equipe de AE-DMU, no ano bienal 2020/2021 a equipe atendeu 42 estudantes no IBC, sendo dois do primeiro ano, cinco do segundo ano e 12 do terceiro ano, um total de 19 estudantes do Ciclo de Alfabetização.

Nas entrevistas individuais com as professoras de referência de turma foi perguntado quantos estudantes com DMSV tinham em suas turmas, estudantes com laudo, ou que apresentavam outros comprometimentos visíveis e significativos, mas que não tinham laudos. Dentre o quantitativo de estudantes com tais características foram relatados 28 estudantes no primeiro semestre e 24 estudantes no segundo semestre do ano bienal 2020/2021. Um número de estudantes expressivos que ainda causam muitas inquietações na dinâmica das práticas pedagógicas, reflexões e fazem ressurgir a discussão sobre a organização e possibilidades de educação escolar desses estudantes, que requerem muitas vezes atenção continua, apoios, estratégias e atividades pedagógicas singulares e específicas, que podem não ser alcançadas em turmas coletivas junto a estudantes com DV (por necessitarem de atenção e apoio sistemático), que também tem suas necessidades e especificidades. Essa quantificação dos estudantes com DMSV com laudo ou sem laudo com base nas conversas com os pais e avaliações pedagógicas das professoras no alerta sobre a importância e cuidado de não rotular crianças em função de sua pouca socialização.

> [...] eu chamo muito atenção disso aos professores, ‘Gente não rotulem! Não rotulem!’. Porque muitas vezes a criança não tem deficiência intelectual, ela tem atraso social! Ela foi criada à parte, à margem. Essa criança que não teve uma socialização boa, uma afetividade bem trabalhada, ela vai ter, sim, maneirismos, ela vai ter aspectos específicos, ela vai ter gestos que irão lembrar uma criança com deficiência intelectual, sem ter. (Professora P14, 2021).

As características dos estudantes com DMSV são singulares e a educação de cada um precisa ser (re)pensada continuamente sem modelos ou formatos estabelecidos, o que faz do PEI essencial nesse caso.

O PPP 2005-2006 e o PPP 2008-2010 abordam o PEI aos estudantes do PREA, visando um currículo individualizado com base nas necessidades e características do estudante, após a extinção do PREA, o PEI passou a ser elaborado a partir de 2017 para alguns estudantes atendidos pela equipe de AE-DMU, porém nem todos os estudantes possuem PEI. No ano de 2021 foi criada uma comissão para discussão, estudo, formulação e elaboração de um modelo e critérios de um PEI para os estudantes do IBC, que ainda se encontra em discussão e construção.

Abordar e ressaltar as questões referentes aos estudantes com DMSV e a equipe de AE-DMU torna-se importante uma vez que esses estudantes são mais que 50% dos discentes matriculados no Ciclo de Alfabetização do IBC. Assim como o IBC se transformou administrativa, pedagogicamente, suas competências, corpo docente, modificou-se também o perfil de seus estudantes.

5.1.4 A carreira docente e o perfil dos professores do IBC

A mudança de perfil profissional dos professores também foi um movimento que contribuiu com a reestruturação do IBC. No concurso realizado em 2012, o edital não exigiu formação ou experiência específica na educação especial ou para/na educação de estudantes com DV, o que possibilitou que um maior número de professores pudessem se candidatar às vagas e, consequentemente, uma maior número de mestres e doutores que se capacitaram após passarem no concurso. Em editais anteriores, os professores sem domínio do Sistema Braille e do cálculo no Sorobã poderiam ser reprovados, conforme podemos verificar no edital n.° 4, de 10 de dezembro de 1992 quando se refere à prova prática do concurso público para professores da alfabetização, que tinha caráter eliminatório e classificatório. Na prova prática as candidatas precisavam mostrar domínio do Sistema Braille e do cálculo no Sorobã (BRASIL, 1992).

Outra mudança no edital, específica para a fase de alfabetização foram os cargos específicos para professor do primeiro segmento do ensino fundamental. Em editais anteriores, as vagas dos professores que atuariam na alfabetização eram específicas, separadas das demais vagas. Nessa época ainda existia as Classes de Alfabetização (CA), o que

contribuía para que a alfabetização no IBC fosse à parte do primeiro segmento do IBC. No concurso público aberto por meio do edital n.° 4, de 10 de dezembro de 1992 podemos verificar que os cargos para professores são separados em "1 – Estimulação essencial do desenvolvimento (Estimulação Precoce); 2 - Jardim de Infância; **3 – Alfabetização**; 4 – 1.ª a 4.ª série" (BRASIL, 1992, grifo nosso). No edital do concurso realizado em 2012, por exemplo, já não havia essa separação, constando apenas o cargo de professor para atuar no primeiro segmento do ensino fundamental (1.° ao 5.° ano).

A mudança na carreira docente do Magistério Federal também influenciou e reforçou a mudança de perfil dos professores do IBC. A Lei n.º 11.784, de 22 de setembro de 2008 estruturou a carreira docente do Magistério Federal do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) (BRASIL, 2008b), que foi reestruturada com a Lei n.º 12.772, de 20 de dezembro de 2012, assegurando a atuação docente por meio do tripé ensino, pesquisa e extensão. Segundo Santos (2021), a Lei 12.772 foi resultado do acordo realizado pelo governo da presidente Dilma Rousseff[22] com professores à favor do governo, desconsiderando a proposta de unificação da carreira dos docentes do Magistério Federal proposta pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), uma divisão que afastou as carreiras dos professores em ensino superior e EBTT, enfraquecendo as lutas e força da educação pública federal, uma vez que os professores de carreiras distintas passaram a trilhar lutas separadas e específicas de suas carreiras.

Com a chegada desses novos professores ao IBC a partir do concurso público realizado em 2012, amparados pela carreira do Magistério Federal do EBTT, começou-se no IBC, uma nova discussão a respeito da carga horária de atuação dos docentes, que até então atuavam somente com o ensino, não contemplando em suas cargas horárias de atuação profissional a pesquisa e a extensão. A partir de então, um grupo de professores, que compuseram a Comissão Permanente de Pessoal Docente[23] (CPPD) do IBC iniciou a discussão e reestruturação da carga horária tendo como base o tripé ensino, pesquisa e extensão. Em 7 julho de 2014 foi publicada a Portaria n.º 126 do IBC, que regulamentava a redistribuição da carga horária de trabalho docente. A portaria possibilitou que os professores destinassem parte de sua carga horária de trabalho para atuação com pesquisa e extensão.

[22] A presidente Dilma Rousseff exerceu seu mandato de janeiro de 2011 a agosto de 2016, quando sofreu um golpe parlamentar por meio de *impeachment.*

[23] Segundo a Lei n.º 12.772, de 28 de dezembro de 2012, a CPPD deverá ser instituída em cada instituição de ensino, eleita pelos seus pares, para prestar assessoramento ao dirigente máximo da instituição ou colegiado competente referente à elaboração e acompanhamento da política de pessoa docente referente, entre outras questões à "alteração do regime de trabalho docente" (BRASIL, 2012b).

Com isso, ainda em 2014, os primeiros grupos de estudos e pesquisas[24] começaram a ser criados pelos professores do IBC, que também passaram a ter mais tempo para se dedicarem a sua formação continuada nos grupos de pesquisa e, consequentemente, nos programas de mestrado e doutorado. Segundo Casagrande e Cruz (2016), as pesquisas e suas produções contribuem para transformação social à medida que se propiciam as transformações dos pesquisadores, dos participantes das pesquisas e de seus leitores.

A portaria distribuía a carga horária do professor em regime de 40h semanais, por exemplo, em 18 tempos de atividades de ensino, pesquisa e/ou técnico especializada, 8 tempos de atividades de extensão e 14 tempos de planejamento pedagógico. Na prática, essa divisão gerou a discussão sobre quantos tempos de trabalho cada professor destinaria a cada atividade, uma vez que ensino, pesquisa e atividades técnico especializadas estavam contempladas dentro da mesma carga horária de 18 tempos.

Em função disso, o diretor geral (gestão de 2015-2018) publicou a Portaria n.º 323 do IBC, de 26 de novembro de 2015, modificando, entre outras questões, a distribuição da carga horaria docente, que a partir de então, ficou estabelecida sendo 18 tempos para atividades de ensino e/ou técnico especializada, 8 tempos para atividades de pesquisa e/ou extensão, e 14 tempos de planejamento pedagógico. A partir de então a distribuição da carga horária docente está em discussão tendo a CPPD à frente. As principais questões em desacordo percebidas na distribuição da carga horária e que geram grande discussão são: a) a equivalência de atividades técnico especializadas, em que os professores trabalham na produção e adaptação de materiais didáticos especializados, à atividade de ensino, em que os professores trabalham dando aula na escola, na reabilitação e nos cursos de formação continuada e; b) a regulamentação da distribuição de carga horária com base nas Portarias n.º 17, de 11 de maio de 2016 (BRASIL, 2016c) e Portaria MEC n.º 983, de 18 de novembro de 2020, que regulamentam a carga horária docente das instituições vinculadas à rede SETEC, estabelecendo que a hora-aula, cada tempo de aula, sejam tempos de 60 min (1hora de relógio) (BRASIL, 2020b). Por um lado, o IBC precisa se adequar para seguir o movimento de transição para rede SETEC, por outro o IBC ainda não faz parte da rede SETEC.

Em 15 de junho de 2021, em reunião extraordinária do Conselho Diretor do IBC, foi aprovada a revogação da Portaria n.º 323 do IBC, de 26 de novembro de 2015 e adotada provisoriamente até que a CPPD concluísse seus trabalhos, a Portaria MEC Nº 983, de 18 de

[24] Segundo dados da coordenação do Cepeq do IBC, atualmente, há no IBC 20 grupos de pesquisa cadastrados e coordenados por professores do IBC, com estudos e pesquisas com foco no campo da pessoa com deficiência visual.

novembro de 2020. Apesar de seguir oficialmente a Portaria destinada às instituições da rede SETEC a regulamentação interna de carga horária do IBC continua em construção pela CPPD do IBC.

Contudo, a Portaria interna referente à distribuição da carga horária do professor do IBC publicada em 2014 e, posteriormente, a publicada em 2015, ambas possibilitaram que os professores atuassem dentro de sua carga horária de trabalho com ensino, pesquisa e extensão, dessa forma, reforçando a mudança de perfil dos professores.

Percebesse que esse movimento dos professores do IBC de forma geral, pela luta de carga horária de pesquisa e extensão, gerou outra discussão e movimento específico das professoras dos anos iniciais para que também fossem contempladas pela carga horária de pesquisa e extensão, pois enquanto professores do segundo segmento e outros departamentos já utilizavam parte de sua carga horária para pesquisa e extensão, as professoras da educação infantil e do primeiro segmento ainda permaneciam dando aula todos os dias preenchendo toda sua carga horária com atividades de ensino (de segunda a sexta, totalizando 26 tempos), pois ainda se entendia que a mesma professora dos anos iniciais deveria dar aula todos os dias para sua turma, mantendo um vínculo afetivo com os estudantes todos os dias, uma tradição, conforme podemos verificar na seguinte fala

> [...] com essa mudança de ser EBTT, a gente passa a ter no nosso currículo [carga horária], extensão e pesquisa, então nosso tempo já não é mais todo em sala de aula, quando [...] eu cheguei a gente dava quase 25tempos, porque a gente dava de segunda à sexta, quatro tempos mais dois dias à tarde, que a gente chamada de reforço, então a gente dava uma média de 25 horas aulas, e ai quando com a carreira EBTT, a gente passou a ter direito a pesquisa e extensão, não era uma coisa que a gente não queria, a gente sempre quis mas a direção não nos permitia, em função daquela visão de professorinha que tem que ficar ali 20 tempos com os alunos, e com a EBTT, a gente conseguiu ter isso garantido, então, a gente passou tem direito a pesquisa e extensão, e ai para ter esse horário de extensão, a gente teve que ficar com horário mais verticalizado, então a gente passou a ter duas professoras dividindo a turma. (Professora P9, 2021).

Segundo Arroyo (2007, p. 20-21) essa estrutura e organização docente também está atrelada a lógica seriada, por etapas. “O *status*, os salários, o prestígio, a carreira, a titulação produzem e estão atrelados a essa mesma lógica. As identidades docentes estão presas ao nível, à disciplina, à série em que leciona.” Isso fez com que as professoras dos anos iniciais passassem a tentar outras formas de organização para que pudessem contemplar as atividades de pesquisa e de extensão dentro de sua carga horária de trabalho. Até que, em 2016, elas passaram a organizar a dinâmica escolar do primeiro segmento do ensino fundamental,

conforme o estabelecido na portaria n.º 323 do IBC, de distribuição de carga-horária docente, com um máximo de 18 tempos em atividades de ensino, que no caso delas, seriam três dias de aula com a turma. Isso fez com que as professoras começassem a se organizar em vários arranjos até chegarem a atual estrutura e dinâmica de atuação. Nas entrevistas individuais as professoras de referência de turma não lembraram exatamente a ordem cronológica do período, da organização e das dinâmicas realizadas com exatidão, mas dentre as organizações realizadas, as mais citadas foram: a) as professoras passaram a trabalhar em duplas, por exemplo, e não ficavam mais direto de segunda a sexta com a turma, pois dividiam os dias entre elas; b) outras professoras que não chegaram a trabalhar com bidocência cumpriam o horário de pesquisa e extensão nos dias que a turma tinham outras atividades curriculares como Música, Educação Física, Brinquedoteca, Sala de Recursos, etc.;

Houve também as professoras que não quiseram trabalhar em duplas e permaneceram trabalhando sozinhas todos os dias. Além de outros arranjos específicos de professoras com carga horária reduzida em função de cursos de pós-graduação stricto senso. Esse movimento e essa construção das dinâmicas e arranjos foram construídos de forma flexível e coletiva pelas professoras para que as mesmas pudessem ser contempladas com a carga horária de ensino, pesquisa e extensão.

Os professores de outras disciplinas também têm a opção de trabalharem com a bidocência, mas essa decisão e outras formas de arranjo na organização do trabalho é específico de cada área com seus objetivos, conteúdos e características de trabalho. Na disciplina Educação Física, por exemplo, a qual atuo como professor, a decisão de bidocência fica a critério de cada professor e da necessidade verificada no início do ano. Na disciplina de Música, os professores também têm essa autonomia.

> [...] a gente assume a turma sozinho, por acaso eu estou tendo a divisão do terceiro ano e do quinto com a outra professora, mas assim, no segundo ano, por exemplo, a outra professora pega turma inteira sozinha, todos eles juntos, não tem essa de separação não. Isso, na verdade, foi um arranjo que combinaram depois, entendeu? (Professor P10, 2021)

Com a extinção do PREA em 2016 e a inclusão dos estudantes com DMSV nas salas de aula juntos aos estudantes com DV em 2017, a necessidade de apoio na sala de aula para atender a todos os estudantes e suas especificidades aumentou, pois as turmas passaram a ser formadas por estudantes com DV e estudantes com DMSV.

Com isso, a dinâmica de duas professoras por turma tornou-se uma demanda. Em 2016, o IBC iniciou a contratação de professoras substitutas com contratos de dois anos.

Primeiro, as professoras substitutas passaram a atuar junto às professoras de referência de turma, concursadas, como um apoio, como mediadoras, sob a coordenação da equipe do AE-DMU. Com o tempo, a partir do ano de 2020, a dinâmica mudou e as professoras substitutas passaram para coordenação do primeiro segmento, trabalhando com as professoras concursadas coletivamente, no formato de bidocência, construindo planejamentos, avaliações e organizando as práticas coletivamente. Essa mudança em que as professoras contratadas deixam de atuar como mediadoras para assumirem as turmas como professoras regentes, no formato de bidocência, foi importante, pois segundo a professora P3 quando a professora de referência de turma, por qualquer motivo, faltava, as professoras contratadas, que exerciam a função de mediadoras, não podiam ficar com a turma e eram deslocadas para fazer outras mediações, enquanto a turma ficava sem professora. Com a bidocência a professora contratada atua como docente.

> [...] a gente tem esse modelo de bidocência que são duas docentes para dar conta da turma, para dar conta dos conteúdos daquela turma. Uma é professora da casa e a outra normalmente é uma substituta. Vou falar para você que a gente já teve dois modelos, que a gente teve um modelo que a gente chamava elas de mediadoras, a função delas era trabalhar especificamente com os alunos de múltipla, era para dar suporte pedagógico as crianças de múltipla, e hoje não. Hoje elas têm o objetivo de atender toda a turma [...] A bidocência surge em função da alta quantidade de alunos com DMSV que a gente tem no primeiro segmento. (Professora P3, 2021).

Antes da chegada das professoras substitutas outras estratégias foram implementadas para suprir a demanda de atenção aos estudantes com DMSV e apoio às professoras nas turmas, como a utilização de cuidadores, inspetores e estagiárias. A professora P6 também menciona a importância dos voluntários que atuam no IBC, pois apesar de muitos não terem uma formação específica, contribuem bastante com a instituição.

Interessante destacar que as lutas e movimentos dos professores do IBC foram internos pelos próprios professores. A construção de um sindicato que representasse o IBC foi um outro movimento, que ganhou força com a chegada dos professores dos últimos concursos e, após anos e várias tentativas de organizar e legalizar um sindicato, somente em novembro de 2021 foi oficializado o Sindicato dos Trabalhadores do Instituto Benjamin Constant (Sintibc), vinculado ao Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE). Uma conquista recente, que visa reforçar e assegurar os direitos dos professores do IBC, mas que ainda segue em construção. O Quadro 7 a seguir apresenta o perfil atual das professoras de referência de turma que atuam no Ciclo de Alfabetização.

Quadro 7 - Perfil das professoras de referência de turma entrevistadas

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
Experiência no Magistério	27 anos	40 anos	13 anos	16 anos	10 anos	47 anos	11 anos	6 anos	10 anos
Experiência com Ciclos antes do IBC?	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Não
Experiência EE antes do IBC?	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim
Formação em Ciclos?	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Cursos de Formação Educação Especial?	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Formação em Inclusão?	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Formação em DV?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Última titulação acadêmica?	Doutora	Especia-lista	Mestra	Doutora	Doutora	Especia-lista	Especia-lista	Mestra	Mestra
Participa de Grupo de Pesquisa?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim
Tem Produção Acadêmica?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Participa de eventos acadêmicos ?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pelo autor.

Das nove professoras, apenas uma atua desde a década de 1990 na instituição, as outras oito são professoras concursadas recentemente na instituição, a partir do ano de 2012.

Oito das professoras de referência entrevistadas são formadas em Pedagogia e uma é formada em Letras. Todas têm formação no campo da deficiência visual, inclusive por cursarem as capacitações promovidas pela própria instituição. A média de idade das professoras é de 45 anos (arredondando de 45,2), com idades que variam entre 32 e 68 anos. São todas professoras do sexo feminino, que se autodeclararam do gênero feminino, e, quanto a suas etnias, sete declaram-se brancas, uma declara ser caucasiana e uma declara ser negra. Das nove professoras, seis não possuem deficiência, uma é cega, uma possui deficiência auditiva bilateral parcial e um possui paralisia cerebral.

Podemos verificar no Quadro 7 que todas as professoras participam de eventos acadêmicos e têm produções acadêmicas. Todas participam de grupos de estudos e pesquisas dentro e fora da instituição, sendo citados grupos de pesquisa internos, como o Laboratório de Comunicação Alternativa Tátil, o Grupo de Pesquisa sobre Surdocegueira, o Grupo de Pesquisa Alfabetização, linguagem e processos de aprendizagem na deficiência visual, o Grupo de Pesquisa Cotidianos Escolares e Educação Especial: corpo, currículo e inclusão (GPCECI), o Grupo de Pesquisa sobre o Sistema Braille, o Grupo de Pesquisa sobre Audiodescrição e os grupos de pesquisa externos, como o Laboratório de Tecnologia Assistiva/Comunicação Alternativa, na UERJ, o Laboratório de Ensino e pesquisa para pessoas com DV, na Fiocruz, o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão, na UFRRJ, e o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez, na UFRJ. Apenas uma professora mencionou não participar temporariamente de nenhum grupo, pois está em reta final de conclusão do curso de mestrado.

Três são doutoras — dessas, uma concluiu o pós-doutorado e outra ainda está cursando —, três são mestras — dessas, uma está cursando o doutorado —, e três são especialistas — dessas, duas estão cursando o mestrado. Das nove professoras apenas três já trabalhavam com Educação Especial antes do IBC, uma em AEE, outra em escola especial e outra na escola regular. Quatro professoras disseram ter experiências com organização do ensino por ciclos em função dos trabalhos anteriores ao IBC nos sistemas de ensino dos municípios de Queimados, Rio de Janeiro e Niterói, porém apenas uma sinalizou ter formação neste campo, que realizou no tempo em que atuava no município. Apesar de todas terem cursos sobre a DV, apenas algumas têm cursos específicos sobre Educação Especial e/ou inclusão de forma geral.

Esse perfil das professoras com participação em grupos de pesquisa, títulos de mestras e doutoras, publicações e participação em eventos científicos foram reforçados em função da nova carreira do magistério EBTT e da luta pela carga horária de ensino, pesquisa e extensão.

5.1.5 A estrutura atual do IBC e o ciclo de alfabetização

O IBC é uma instituição ampla, organizada por um gabinete e cinco departamentos: a) Departamento de Educação (DED); b) Departamento Técnico Especializado (DTE); c) Departamento de Estudos e Pesquisas Médicas de Reabilitação (DPME); d) Departamento de Planejamento e Administração (DPA); e) Departamento de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão (DPPE). Essa estrutura regimental foi aprovada recentemente pela portaria ministerial n.º 310, de 3 de abril de 2018, que alterou o antigo regimento da instituição ampliando suas competências com a criação do atual DPPE. Essa estrutura organizacional conta ainda com diferentes divisões e coordenações. A gestão é realizada pelo diretor geral do IBC, que é eleito pela comunidade da instituição para exercer mandato de quatro anos, podendo ser reeleito uma única vez. Após eleição é enviada uma lista tríplice ao ministro da Educação para nomeação. A instituição também conta com o Conselho Diretor, constituído pelo diretor geral (que preside), pelos cinco diretores de departamento (indicados pelo diretor geral) e por um representante dos professores, um representante dos profissionais técnico-administrativos, um representante dos estudantes, um representante da Associação de Pais, Amigos e Reabilitandos (APAR) do IBC (esses últimos eleitos democraticamente pelos seus pares para mandatos de dois anos) (BRASIL, 2018).

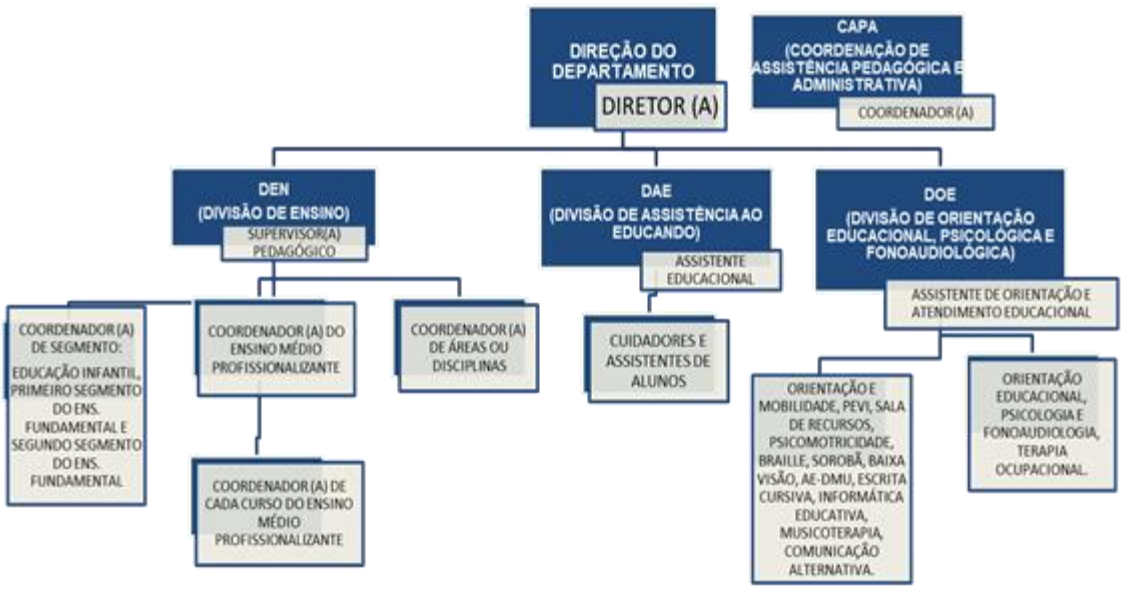
O IBC tem ampla finalidade e competências atuando na formação e capacitação de professores a nível de aperfeiçoamento, extensão e pós-graduação, possui formação educacional e técnico-profissional para pessoas com DV, tem produção e divulgação de pesquisas e materiais didáticos no campo da educação especializada, desenvolve e distribui por meio de sua imprensa Braille revistas e livros para pessoas com deficiência visual, realiza a adaptação de livros para o PNLD, presta assessoria ao MEC em relação a políticas públicas relacionadas à pessoa com DV, atua no campo do esporte com iniciações e treinamentos e reabilitação para pessoas com deficiência, também atua com exames, consultas e cirurgias médicas oftalmológicas, além de outras atividades e oficinas de lazer, arte, artesanato etc., todas especializadas no campo da DV (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2021g).

Dentre as competências no campo educacional, há a escola especializada responsável pela educação de estudantes com deficiência visual, vinculada ao DED, contendo todas as etapas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, além de cursos técnicos profissionalizantes de nível médio em Massoterapia (concomitante ou subsequente), em Artesanato Integrado à Educação de Jovens e Adultos, em Instrumento

Musical Integrado ao Ensino Médio, em Revisão de Textos no Sistema Braille (concomitante ou subsequente) e em Desenvolvimento de Sistemas (este último aguardando aprovação do MEC).

Até o ano de 2020, o DED se organizava em quatro divisões que buscavam atender às demandas da escola especializada, são elas: a) Divisão de Ensino (DEN); b) Divisão de Assistência ao Educando (DAE); c) Divisão de Atividades Culturais e de Lazer (DAL); e d) Divisão de Orientação Educacional, Psicológica e Fonoaudiológica (DOE). Em 2020, em função da perda de funções gratificadas na instituição, a DAL foi extinta, sendo suas demandas absorvidas pelas três divisões restantes no DED. Também foi criada por meio da Portaria n.º 3, de 8 de fevereiro de 2021, a coordenação de assessoramento pedagógico e administrativo (CAPA) para dar suporte ao DED. As divisões do DED têm suas chefias responsáveis e cada segmento educacional e área curricular possui um coordenador. Nesse sentido, o primeiro segmento do ensino fundamental (do primeiro ao quinto ano de escolaridade), onde está concentrado o Ciclo de Alfabetização, possui uma coordenadora responsável. Atualmente, o organograma do DED é organizado conforme a Figura 1 abaixo:

Figura 1 - Organograma do DED



Fonte: Adaptado do PPP do IBC 2021-2023 em construção.

No ano de 2021, ano de realização da pesquisa de campo, o Ciclo de Alfabetização era composto por sete turmas e 14 professoras de referência de turma, sendo 9 professoras

permanentes/concursadas[25] e 5 professoras substitutas (temporárias com contratos de 2 anos – 2020/2021). Além de outros professores de disciplinas específicas, atividades complementares e atendimentos. Os atendimentos são realizados individualmente com cada estudante. As professoras avaliam pedagogicamente o estudante e indicam atendimentos individuais que consideram adequados a cada um. Os responsáveis dos estudantes também podem sugerir encaminhamentos. Há um modelo de formulário que a professora deve preencher e justificar a indicação do atendimento ao estudante, depois encaminha à coordenação e divisão responsável (DOE), que irá avaliar a indicação e verificar as vagas disponíveis para o estudante. O Quadro 8, adaptado do PPP 2021-2023 em construção, apresenta a estrutura curricular do Ciclo de Alfabetização.

Quadro 8 - Matriz curricular do Ciclo de Alfabetização

	Disciplinas	1.° ano	2.° ano	3.° ano
Base Nacional Comum Curricular	Artes	2	2	2
	Ciências	4	4	4
	Educação Física	2	2	2
	Geografia	3	3	3
	História	3	3	3
	Língua Portuguesa	6	6	6
	Matemática	5	5	5
Núcleo Específico da Deficiência Visual desenvolvido transversalmente no currículo.	Braille, Sorobã, Práticas educativas para uma vida independente (PEVI), Orientação e Mobilidade (OM).	Carga horária não especificada		
Núcleo complementar	Atividades Complementares			

Fonte: Adaptado do PPP 2021-2023 em construção.

[25] Segundo dados obtidos com o Departamento Pessoal (DP) do IBC, um total de 30 professores se aposentou nos anos de 2017, 2018 e 2019, sendo 14 desses, professores do primeiro segmento. Uma perda significativa para instituição e especificamente para o Ciclo de Alfabetização, motivada, possivelmente, em função das incertezas geradas com a reforma da previdência aprovada em 2019.

As atividades complementares não são especificadas no PPP 2021-2023 em construção, mas são compreendidas no âmbito do IBC como

> [...] atividades propostas com a finalidade de agregar ao educando conhecimentos e aprendizagens, relacionadas ou não ao currículo escolar das mais diversas naturezas: culturais, esportivas, sociais etc. Essas atividades podem ser oferecidas por professores do IBC, professores convidados de outras instituições e voluntários, que tenham domínio do assunto a ser abordado e/ou a formação necessária para realizar as atividades e a relevância para o público do IBC. (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, [20--], n. p.).

Dentre essas atividades, encaixam-se a Brinquedoteca, a Biblioteca Infanto juvenil e outras oficinas e projetos desenvolvidos por professores e profissionais voluntários do IBC, como, por exemplo, as aulas de judô e outras modalidades esportivas, culturais e artísticas. Especificamente no período de pandemia a brinquedoteca também não funcionou, pois a professora e a recreadora que atuavam no setor eram contratadas e foram dispensadas em função da falta de atividades em 2020. Espera-se que em 2022 a brinquedoteca volte a funcionar.

Além da grade curricular, conforme apresentado no Quadro 8 acima, os estudantes também podem ser encaminhados individualmente para atendimentos específicos de acordo com suas necessidades e características. Esses atendimentos são vinculados à Divisão de Orientação Educacional, Psicológica e Fonoaudiológica (DOE), que trabalha em parceria com as demais divisões DED e a DAE. O Quadro 9, a seguir, apresenta os atendimentos específicos aos quais os estudantes do Ciclo de Alfabetização podem ser encaminhados.

Quadro 9 - Atendimentos Individualizados para os Estudantes do Ciclo de Alfabetização

Informática Educativa	Para qualquer estudante do Ciclo de Alfabetização
Práticas Educativas para uma vida independente (PEVI)	Para qualquer estudante do Ciclo de Alfabetização
Fonoaudiologia	Para qualquer estudante do Ciclo de Alfabetização
Orientação Educacional	Para qualquer estudante do Ciclo de Alfabetização
Terapia Ocupacional	Para qualquer estudante do Ciclo de Alfabetização
Psicologia	Para qualquer estudante do Ciclo de Alfabetização
Sala de Recursos	Para qualquer estudante do Ciclo de Alfabetização
Sistema Braille	A partir do segundo ano do Ciclo de Alfabetização para estudantes cegos
Comunicação Alternativa (Essa coordenação e	Para qualquer estudante do Ciclo de Alfabetização

atendimento já iniciou os trabalhos no ano de 2021, mas ainda está em processo de oficialização aguardando publicação de Portaria)	que necessite de outras formas de comunicação não convencional
Atendimento Educacional para Estudantes com Deficiência Múltipla (AE-DMU).	Para qualquer estudante do Ciclo de Alfabetização com DMSV
Musicoterapia	Para qualquer estudante do Ciclo de Alfabetização
Psicomotricidade	Para qualquer estudante do Ciclo de Alfabetização
Baixa Visão (Especificamente este atendimento está vinculado ao Departamento Médico de Reabilitação (DMR)	Para qualquer estudante do Ciclo de Alfabetização com baixa visão. Serve para avaliação visual do estudante e orientações aos professores quanto aos recursos ópticos

Fonte: Elaborado pelo autor.

Especificamente em função da pandemia, que iniciou em 2020, os atendimentos de musicoterapia e terapia ocupacional não foram realizados, visto que os profissionais contratados foram dispensados. Espera-se que a partir de 2022, com a volta das aulas presenciais, os profissionais sejam recontratados para suprir a demanda dos atendimentos.

O atendimento chamado de “Comunicação Alternativa”, iniciado em 2021, ainda está em fase de construção e aguarda publicação de portaria para sua oficialização. Por esse motivo, o atendimento ainda não consta no formulário de encaminhamento (que deve ser reformulado para o ano de 2022) que as professoras preenchem para indicar os atendimentos aos estudantes nem consta no PPP 2021-2023 em construção.

Outra mudança que ocorrerá a partir de 2022 é com a Sala de Recurso, que será chamada de “Sala de Acompanhamento Pedagógico em Deficiência Visual (SAAP-DV), que também terá seu público-alvo modificado, atendendo apenas estudantes com matrículas externas ao IBC, em outras escolas, funcionando como um Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os estudantes com DV matriculados em outras escolas, complementando ou suplementando sua escolarização. Somando a isso, surgem novas atribuições externas, como formação de professores e orientações de responsáveis de outras escolares regulares e até visitas itinerantes, entre outras finalidades. E com isso, deixará de atender os estudantes internos matriculados no IBC. Talvez essa mudança seja em função da adaptação do IBC às novas demandas em prol da perspectiva de inclusão escolar e do movimento político de aproximação do IBC à rede SETEC. Os estudantes do IBC, atendidos anteriormente pela sala de recursos, foram encaminhados para a equipe do AE-DMU para

avaliação e possível atendimento pela equipe e também serão encaminhados a outros atendimentos, ou seja, possivelmente novos atendimentos serão criados.

No primeiro semestre do biênio escolar 2021/2022 os professores de informática atuaram como suporte e orientação aos estudantes e professores. No segundo semestre do biênio escolar 2020/2021 a informática foi realizada no Ciclo de Alfabetização em formato de disciplina, tendo cada turma um professor. A partir de 2022 o Ciclo de Alfabetização volta a ser atendido apenas com a informática educativa em formato de atendimento. A disciplina Informática será lecionada apenas a partir do quarto ano do ensino fundamental.

Os Quadros 10 e 11 apresentam o perfil das turmas do Ciclo de Alfabetização nos últimos dois anos (2020/2021), após o início das aulas no período da pandemia. Os dados foram coletados na secretaria geral do IBC. A condição visual dos estudantes apresentadas no quadro foi determinada por avaliações oftalmológicas no ato da matrícula e algumas reavaliadas em função da patologia do estudante[26]. Interessante observar que a condição visual estabelecida pela avaliação médica, pode não condizer com a avaliação funcional e pedagógica realizada pelos professores. Alguns estudantes podem ser considerados cegos pelo médico, mas na avaliação funcional percebe-se resíduo visual que pode ser desenvolvido em atividades cotidianas e pedagógicas. Assim como estudantes diagnosticados com baixa visão pelo médico podem ter perda visual num curto espaço de tempo e serem considerados cegos na avaliação funcional.

A avaliação funcional é a que define, considerando a avaliação médica, a enturmação e organização dos estudantes em turmas para alfabetização em Sistema Braille ou em turmas para alfabetização em tinta. A professora P3 usa a expressão “baixa visão brailista ou cego educacional” para se referir aos estudantes com BV, porém com resíduos visuais muito baixos, só conseguindo ser alfabetizados no Sistema Braille. Por essa razão, no Quadro há alguns estudantes cegos em turmas de tinta e alguns estudantes com baixa visão em turmas de Sistema Braille. Outra questão importante de salientar é que as professoras cegas, no Ciclo de Alfabetização, só assumem a regência de turmas de Sistema Braille. Na fala da professora P5, podemos compreender pedagogicamente o porquê da separação dos estudantes em turmas de Braille e tinta.

[26] No IBC há um setor destinado a pessoas com baixa visão, que realiza a avaliação oftalmológica desses estudantes periodicamente para verificar se houve alteração na acuidade visual e realizar orientações.

> Ainda é dividido, ainda é só turma de braile e turma de tinta, porque o sistema de escrita-leitura é diferente[...] primeiro: o aluno que é baixa visão, ele vai escrever em letra ampliada, é um outro tipo de material, é um outro tipo de organização de sala também. Você tem que pensar que uma turma de baixa visão você tem o quadro negro na sala, o quadro branco, você tem papel, você tem lápis, você tem caneta. Uma turma que só lida com cego você não tem quadro, você precisa ter a máquina Perkins, você precisa ter reglete, punção, então tendo dividido de certa forma ajuda até na organização da sala, do material, de tudo. (Professora P5, 2021).

Os estudantes com DMSV, por terem um planejamento educacional individualizado também aparecem em turmas de Sistema Braille mesmo na condição visual de baixa visão, assim como aparecem em turma de tinta, mesmo sendo cegos. Nem todos os estudantes apresentados no quadro com DMSV têm laudos. Esse quantitativo foi identificado a partir de conversas dos professores com os pais e outros comprometimentos visíveis e perceptíveis por profissionais e professores que atendem esses estudantes. Outro ponto interessante no Quadro é a distorção entre idade e série, que diminui de um ano para outro.

Quadro 10 - Características das turmas do Ciclo de Alfabetização referente ao calendário escolar de 2020 (cursado no primeiro semestre de 2021)

	Braille ou Tinta	N.° de estudantes	Meninos	Meninas	Estudantes em defasagem idade-série	Estudantes cegos	Estudantes com BV	Estudantes com DMSV
101	Braille	6	1	5	0	6	0	3
102	Tinta	5	2	3	0	0	4+ 1 Cego OE/BV OD	3
201	Tinta	8	4	4	3	4	4	3 (são cegos)
202	Braille	7	3	4	5	7	0	6+ 1 com mutismo seletivo
203	Braille	8	6	2	4	6	2	4
301	Tinta	8	7	1	5	3	5	7
302	Braille	9	5	4	5	8	1	1
Total	4B/3T	51	28	23	22	34	18	28

Fonte: Elaborado pelo autor.

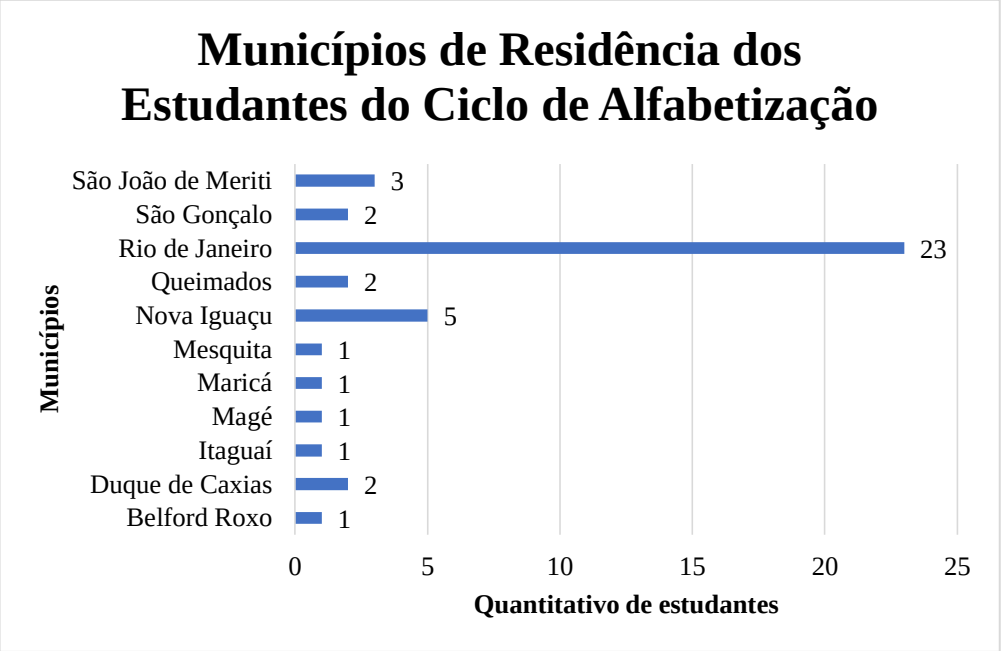
Quadro 11 - Características das turmas do Ciclo de Alfabetização referente ao calendário escolar de 2021 (cursado no segundo semestre de 2021)

	Braille ou Tinta	N.° de estudantes	Meninos	Meninas	Estudantes em defasagem idade-série	Estudantes cegos	Estudantes com BV	Estudantes com DMSV
101	Tinta	3	3	0	0	2	1	1
102	Braille	5	4	1	0	4	1	3
201	Braille	6	1	5	0	6	0	3
202	Tinta	5	2	3	0	0	4+ 1 Cego OE/BV OD	3
301	Tinta	8	4	4	3	4	4	3 (são cegos)
302	Braille	7	3	4	5	7	0	6+ 1 com mutismo seletivo
303	Braille	8	6	2	4	6	2	4
Total	4B/3T	42	23	19	12	29	13	24

Fonte: Elaborado pelo autor.

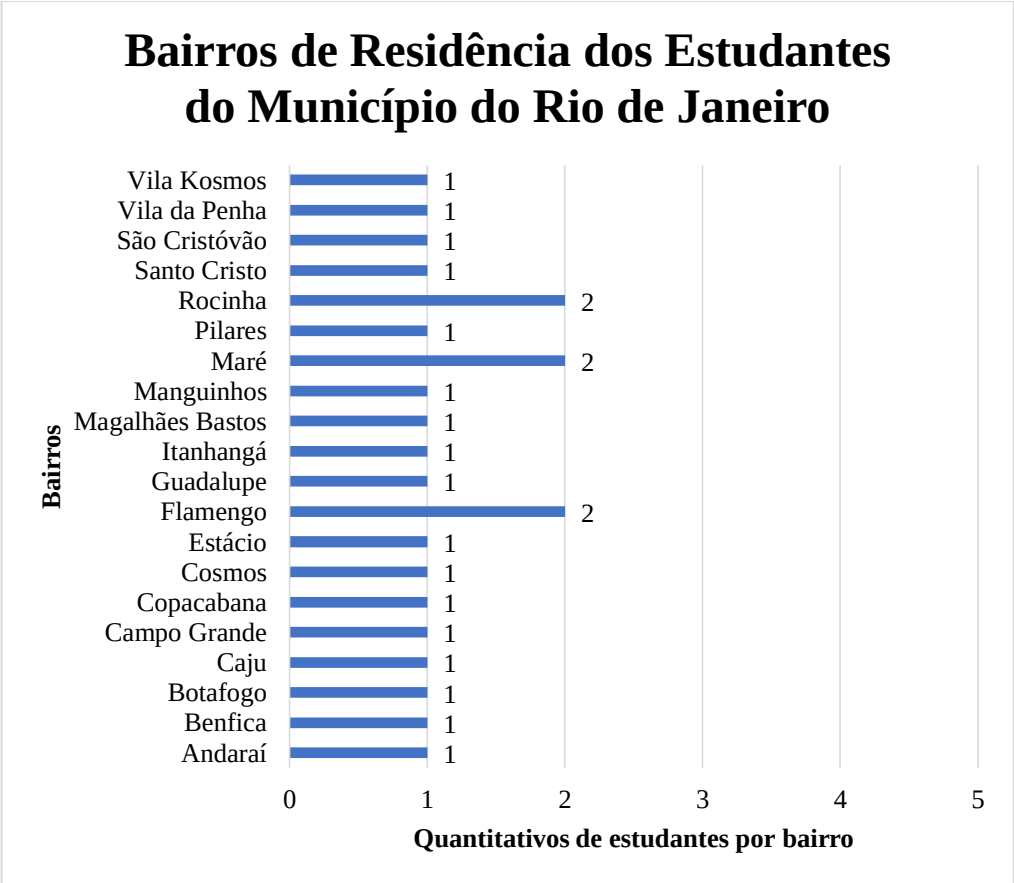
Outra característica dos estudantes do IBC é que eles pertencem a diferentes regiões do estado do Rio de Janeiro. O IBC fica localizado na Urca, bairro nobre da cidade do Rio de Janeiro, mas recebe estudantes de todas as regiões. Por ter uma escola especializada na educação de estudantes com DV e ser considerado uma referência nacional na área da deficiência visual, o IBC durante muitos anos recebeu estudantes de diferentes regiões do Brasil. Atualmente, cada vez mais os estudantes com DV estudam próximos as suas residências, mas a instituição ainda concentra estudantes de diferentes regiões, com características sociais e culturais distintas. Nos gráficos a seguir podemos verificar o local das residências dos estudantes do Ciclo de Alfabetização do IBC.

Gráfico 5 - Municípios de residência dos estudantes do Ciclo de Alfabetização



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 6 - Bairros do Rio de Janeiro de residência dos estudantes



Fonte: Elaborado pelo autor.

Outro ponto a ser levado em consideração é o trajeto desses estudantes todos os dias para chegarem ao IBC. O tempo gasto nas viagens de ida e volta da instituição devido ao trânsito da cidade do Rio de Janeiro e as distâncias das residências fazem com que muitos responsáveis se dediquem exclusivamente à educação de seus filhos, permanecendo na instituição durante o horário escolar. O cansaço do dia a dia das viagens também deve ser levado em consideração no aproveitamento e rendimento escolar das crianças. Em função dessas questões, muitos estudantes após certa idade permanecem no IBC em regime de internato ou semi-internato.

5.2 O contexto da pandemia: tensões que perpassam o cenário da pesquisa

Em pleno século XXI, diante da evolução científica, tecnológica e das revoluções sociais, em novembro de 2019, é identificado na cidade de Wuhan, na China (FUNDAÇÃO..., 2020), o vírus SARS-CoV-2, conhecido como "novo coronavírus" e causador da doença covid-19 (BRASIL, 2020c). Em meio à globalização e a interligações políticas e econômicas entre os países do mundo, em pouco tempo o vírus se propagou, provocando colapsos em sistemas de saúde de diferentes países e afetando o funcionamento dos vários setores da sociedade, até que, em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou estado de pandemia devido à crise sanitária global que todos os países estavam enfrentando.

No Brasil[27], o vírus foi identificado em fevereiro de 2020 (PRIMEIRO..., 2020) e, em março, após as tradicionais festas de carnaval, com a declaração de estado de pandemia pela OMS, as primeiras medidas de interrupção de serviços são anunciadas. Diversos setores passaram a frear suas atividades buscando diminuir a circulação e aglomeração de pessoas nas ruas. Diferentes sistemas educacionais e instituições de ensino básico e superior passaram a suspender suas atividades presenciais, sem saber ao certo quanto tempo demorariam tais medidas.

[27] Antes da covid-19, a última pandemia no Brasil ocorreu em 1918 e 1919, causada pela gripe espanhola, levando a óbito 35.240 pessoas (RIBEIRO; MARQUES; MOTA, 2020). A atual pandemia da covid-19 já pode ser considerada a maior tragédia sanitária da história do Brasil, somando mais óbitos que as últimas epidemias juntas, como as causadas pela síndrome respiratória do Oriente Médio (MERS), pelo ebola na África, pela SARS-COV e a pela gripe aviária (H5N1) (WERNECK; CARVALHO, 2020).

Em meio à crise sanitária e ao colapso no sistema de saúde brasileiro, a sociedade viu a pandemia ser agravada por meio de uma crise política[28] e desentendimento entre os governos das esferas municipais, estaduais e federais, assim como com outros poderes da república federativa do Brasil. Enquanto alguns prefeitos e governadores se posicionavam com medidas para diminuir e frear a circulação de pessoas, o Governo Federal, do atual presidente Jair Bolsonaro, e seus aliados trabalhavam em prol da normalização dos setores econômicos, abertura dos comércios e circulação das pessoas às ruas para que se pudesse movimentar a economia, conforme verificamos com a campanha "O Brasil não pode parar", do Governo Federal, lançada em 2020 (LEMOS; ASSIS, 2020).

Diante da incerteza do fim da pandemia, aos poucos, alguns sistemas de ensino passaram a trabalhar por meio do chamado "ensino remoto", acompanhando a lógica do "trabalho remoto", uma lógica e pressão neoliberal, que causou tensões entre governos e sindicatos dos profissionais da educação, pois os professores de vários sistemas de ensino voltaram a trabalhar por meio do ensino remoto sem nenhum planejamento, estrutura ou formação continuada. Na LDBEN, há a possibilidade da utilização da educação a distância (EaD) em emergências ou como complementação ao ensino presencial. EaD é a modalidade prevista em Lei já consolidada e estruturada com diferentes formatos e modelos na educação brasileira, e a utilização do termo ensino remoto causou uma grande confusão conceitual, pois muitos o entenderam como uma nova modalidade. Talvez o ensino remoto possa ser considerado um fenômeno social, pois surgiu em função da crise econômica e pressão neoliberal causadas pela pandemia, no formato da EaD, mas sem estrutura, planejamento e formação profissional.

Esse modelo de ensino remoto implantado às pressas em alguns sistemas de ensino fez com que muitos estudantes ficassem à margem do processo de escolarização, tornando a desigualdade e exclusão social latentes em nossa sociedade. A falta de acesso à internet, de aparelhos eletrônicos, de locais apropriados para o estudo, de conhecimentos necessários sobre as tecnologias fez com que muitos estudantes não participassem desse modelo de ensino remoto, que desconsiderou as diferenças e desigualdades dos estudantes brasileiros. Situação que se agrava quando pensamos nos estudantes do ensino público da Educação Especial e seus professores, que necessitam de acesso aos recursos e saberes de tecnologias assistivas para tornarem a prática virtual acessível e inclusiva.

[28] No período de pandemia, o Ministério da Saúde trocou de ministro três vezes, além de deixar o cargo vago por mais de nove meses.

Segundo Santos (2020), além do patriarcado, capitalismo e colonialismo, as pessoas com deficiência ainda precisam se preocupar com o capacitismo, que, nesse caso, pode ser evidenciado com a falta de acessibilidade causada pelo ensino remoto, deixando muitos estudantes à margem do processo educacional. Para Butler (2020), não é o vírus que discrimina, são as pessoas moldadas pela presença do racismo, do capitalismo, do nacionalismo e da xenofobia, que são reforçados pelas desigualdades sociais.

5.2.1 O ensino remoto no IBC

Em meio a todo esse contexto de pandemia, o diretor geral do IBC suspendeu as atividades presenciais da instituição em 16 de março de 2020 e criou por meio da Portaria n.º 95, de 13 de março de 2020, o comitê operativo de emergência (COE) do IBC para avaliar o cenário social com a pandemia e decidir sobre as atividades do IBC durante esse período, com o intuito de orientar os membros da comunidade do IBC na busca de minimizar, prevenir e eliminar os riscos causados pela pandemia. O COE, durante o período da pandemia, também elaborou em 2021 o Plano Contingencial do IBC para enfrentamento da covid-19[29]. O COE do IBC foi criado, inicialmente, para durar 180 dias, em meio a um cenário de tensões e incertezas, porém continuou funcionando durante todo o período de pandemia, apresentando periodicamente à comunidade do IBC, por meio de boletins informativos, a situação e contexto do IBC na pandemia.

No IBC, no ano de 2020, não houve atividades escolares, apenas a partir de meados do segundo semestre que os professores iniciaram um movimento de aproximação e acolhimento aos estudantes, por considerarem que já estavam há muito tempo sem contato e,

[29] Elaborado com 67 páginas é constituído com: a) apresentação, que estipula que todos os departamentos do IBC deverão segui-lo, além de considerar as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS), da Organização Pan-americana de Saúde (OPAS)**,** da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA)**;** da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ)**;** do Ministério da Saúde (MS), do Ministério da Educação (MEC) e das secretarias municipal e estadual de saúde do Rio de Janeiro; b) Introdução, que contextualiza todo o cenário de pandemia causada pela covid-19; c) Orientações Gerais, quanto ao comportamento social e de higienização; d) Protocolo de retorno presencial, com orientações para limpeza, adaptações de ambientes, comportamentos sociais, utilização de equipamentos de proteção, posturas de distanciamento, restrição de circulação de pessoas desnecessárias, escalonamento de servidores etc.; e) Recomendações diante de um caso suspeito de covid-19; f) Medidas de suspensão de atividades presenciais mediante rastreamento de casos e de contato na instituição; g) Cinco anexos com orientações específicas para cada departamento do IBC; h) Informações complementares, tratamentos de resíduos; e i) Referências. (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2021a).

provavelmente, muitas crianças que necessitam de rotina, poderiam estar regredindo em seus aprendizados e desenvolvimentos. Antes desse acolhimento de todos os professores, parte dos professores já mantinha esse diálogo com os estudantes e seus familiares. Nesse período de acolhimento e aproximação, os professores passaram atividades e orientações de estudos aos estudantes, porém sem pretensão formal de avaliar e dar notas para progressão nos anos escolares. A ideia era apenas não deixar de ter contato com os estudantes por tanto tempo e deixá-los sem orientações de estudo, uma vez que não se sabia por quanto tempo a pandemia iria perdurar.

No final do ano de 2020, o IBC passou a utilizar o Google Workspace, com isso foi possível ter acesso à utilização das plataformas Google Classroom e Google Meet para interação com os estudantes, além da criação de e-mails institucionais com maior espaço de armazenamento para todos os funcionários e estudantes do IBC.

Os professores e profissionais que atendem aos estudantes também ganharam números de WhatsApp Business para interação com os estudantes. Grupos de WhatsApp foram criados para uma melhor organização das atividades escolares. No DED, por exemplo, foi criado um grupo para cada turma do Ciclo de Alfabetização com a inclusão dos números de todos os professores e profissionais que atendem aos estudantes, dos estudantes e de alguns familiares, quando necessário.

Também foi aprovada a Portaria n.° 2, de 3 de fevereiro de 2021[30], que estabeleceu as diretrizes excepcionais de trabalho no DED, referente ao biênio escolar 2020/2021, regulamentando o formato de trabalho e ensino remoto no DED, inclusive estabelecendo carga horária de equivalência entre o ensino presencial e o ensino remoto. Por exemplo, 10 minutos em atividades síncronas com os estudantes equivaleria a 30 minutos da carga horária de trabalho no presencial, ou uma proposta assíncrona equivaleria a 12 minutos da carga horária de trabalho presencial.

Na Portaria n.° 2, de 3 de fevereiro de 2021 há uma tabela de equivalência entre as atividades síncronas e assíncronas e carga horária presencial do professor. Na prática, as turmas do Ciclo de Alfabetização passaram a ter três aulas síncronas por semana com as professoras de referência da turma, além de uma aula semanal com as demais disciplinas

[30] Nessa Portaria em seu artigo 20 fica assegurado que será criado um plano de ação para organizar e superar as defasagens dos estudantes identificadas durante o ensino remoto pelos professores. Foi criada uma comissão entre os professores para criar o plano de ação com intuito de superar e atender as questões levantadas pelos professores (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2021e).

como Música e Educação Física. Os atendimentos específicos e individuais com cada estudante também continuaram por meio do trabalho remoto e carga horária reduzida, em função da tabela de equivalência da Portaria n.° 2, de 3 de fevereiro de 2021.

Antes do início das aulas, em 2021, foram organizados e realizados também dois cursos de capacitação para aprendizado das tecnologias e interação em ambiente virtual por meios dessas tecnologias com orientações e suportes de tecnologias assistivas de acessibilidade para que todos da comunidade pudessem construir materiais e recursos pedagógicos acessíveis e interagir com acessibilidade e autonomia. Os cursos (de carácter obrigatório) foram destinados primeiro aos professores e funcionários e em seguida aos estudantes e seus responsáveis.

A partir dessa estrutura tecnológica e organizacional, o IBC se estruturou e preparou para o início das atividades e ano letivo em 2021. Devido às atividades escolares no IBC terem sido suspensas no ano de 2020 em função da Pandemia causada pela covid-19, o calendário escolar referente ao ano de 2020 foi cumprido no ano de 2021, sendo cumpridos dois anos escolares em um ano cronológico. O primeiro semestre de 2021 (fevereiro a julho) foi referente ao calendário escolar de 2020, e o segundo semestre de 2021 (agosto a dezembro) foi referente ao calendário escolar de 2021.

5.2.2 As tensões do ensino remoto

O ano bienal 2020/2021 iniciou suas atividades com o chamado ensino remoto. Um período de aprendizado, construção novos conhecimentos e enfrentamento de desafios para todos os envolvidos. Como trabalhar, por exemplo, por meio de ambiente virtual com estudantes com DMSV, cegos que não falam e ainda não dominam nenhuma forma de comunicação? Como atender às especificidades de cada estudante de casa, sem recursos, em processo de aprendizado tecnológico e em meio às tensões que perpassam o cotidiano residencial e familiar? A professora P3 chega a mencionar que teve estudante que no final do ano ainda não havia compreendido que o ensino remoto era aula: “Pra ele não é aula, é quase um momento onde ele está assistindo um filminho, um joguinho, a tela para ele é um momento em que ele está ali. Não é aula, não é sala de aula, ele não conseguiu estabelecer esse vínculo.” (Professora P3, 2021).

O que fazer com as faltas de espaço, ambientes adequados, falta de materiais tecnológicos para o aprendizado? Como lidar com as interferências dos diferentes cotidianos e

lares dos estudantes com poluição sonora, de cachorros latindo, televisões ligadas em volume alto, refeições na hora da aula, brigas e discussões entre os familiares, entre irmãos? A professora P5 chega a mencionar, em uma das reuniões pedagógicas, que os próprios pais já não tinham motivação em participar com os estudantes com DMSV nas aulas virtuais, e que havia aumentado bastante as ausências e faltas dos estudantes. Com alguns estudantes mais comprometidos, algumas professoras perceberam junto com as famílias que seria melhor um momento separado, que pudesse ser dada mais atenção àquele estudante com DMSV.

> [...] então tiveram famílias que pediram para ter atendimentos individuais ao invés de com a turma, então no nosso caso a gente tem alguns alunos que a gente tem horários separados para eles e a gente se adaptou a isso, entendemos que talvez a turma precisasse disso mesmo e algumas famílias preferiram assim. (Professora P5, 2021)

> Todos juntos, separados só os dois alunos que têm o laudo. Eles têm um momento junto e têm o momento separado, então, eu passo o conteúdo, ou por áudio ou por vídeo, gravo um vídeo e posto as atividades, ou por Google Meet, que dá para a gente fazer juntos. Posto também no WhatsApp, o vídeo, a explicação, as imagens e, depois, eles fazem em casa com a família e mandam para mim, mandam o vídeo para mim. (Professora P9, 2021).

Foram vários e distintos os desafios nesse período, o que afetou bastante o desenvolvimento e a participação dos estudantes. Além da questão social das famílias que não tinham acesso à internet ou a aparelhos tecnológicos para que os filhos pudessem acessar as aulas. No relato da professora P2, um dos estudantes faltava às aulas remotas, pois o pai precisava sair para trabalhar e levava o único celular de que a família dispunha. Situação semelhante ao relato da professora P8 “No ciclo de alfabetização só é reprovado por falta. Mas, por exemplo, eu vou dar falta e vou reprovar um aluno porque falta? Ele falta porque a mãe leva o celular para o trabalho. É uma questão muito delicada.” (Professora P8, 2021). Todas essas questões compreendidas como dificuldades e desafios fizeram que a frequência dos estudantes fosse muito baixas.

Além da falta dos aparelhos tecnológicos, as especificidades dos estudantes exigiram das professoras estratégias diferentes com cada turma e até com cada estudante para que as aulas pudessem acontecer e contemplar a todos os estudantes. A professora P3 em sua fala nos mostra uma diferença simples de adaptação, mas necessária em função das diferentes acuidades visuais dos estudantes com baixa visão: “Eu tenho alunos que enxergam muito bem no celular e eu consigo passar atividades perfeitamente pelo celular e eu tenho aluna que precisa da *Smart TV*, precisa jogar o material na televisão para ela conseguir visualizar a atividade de forma ampliada”. (Professora P3, 2021).

As professoras utilizaram de diferentes estratégias para contemplar aos estudantes, envio de materiais e recursos didáticos e pedagógicos por correios[31], utilização de diferentes aparelhos tecnológicos e programas e plataformas como *Google Classroom*, *Google Meet*, *Google Drive*, *WhatsApp Business*, *Facebook*, *Wordwall*, *YouTube*, *Audacity*, *Make it*, entre outros que possibilitaram estratégias diversas. Sinalizaram também trabalhar com materiais, brinquedos e objetos disponíveis nas casas dos estudantes, o que, de certa forma, cria um ambiente flexível e diversificado com atividades em uma mesma aula síncrona com materiais e recursos distintos, conforme a possibilidade de cada estudante. A fala da professora P3 nos mostra uma dessas estratégias que considerou pertinente a sua turma.

> [...] era muita coisa no *WhatsApp* aí eu criei um grupo no *Facebook* fechado da turma e ficou mais organizado. E até eles conseguem visualizar o que um fez, o que o outro fez. Fica mais limpo o que os pais postam e fica bem legal assim, eles gostam bastante dessa troca porque o coleguinha vai lá e responde embaixo. A mãe tem o *Facebook*, aí ela vai lá e faz um comentário. Eles gostam dessas trocas de comentário que é superinteressante. (Professora P3, 2021).

Quanto ao suporte tecnológico e financeiro aos estudantes, o IBC, por ainda não ser uma autarquia e por questões regimentais, não consegue autonomia para destinar recursos para compra de materiais tecnológicos e pagamentos de planos de internet aos estudantes, como outras instituições federais de educação fizeram. Nesse sentido, entre os meses de maio e junho de 2021 foi criado um movimento por um grupo de professores do IBC para que se pudesse ser arrecado aparelhos usados e doações financeiras por meio do *site* da "Vakinha"[32], em ambiente virtual, para compra de aparelhos tecnológicos e compra de dados de internet móveis para os estudantes sem esses suportes. Os professores à frente desse movimento encontraram estudantes sem aparelhos que pudessem acompanhar as aulas remotas, com baixa conexão de internet e até sem nenhuma conexão de internet em suas residências (VAKINHA..., 2021). Foi feito um levantamento junto às coordenações de todos os segmentos da educação básica para identificar o número de estudantes que necessitavam desses recursos e a contabilidade para que se pudesse ter uma ideia dos valores necessários para compra dos mesmos. Após o levantamento juntos às coordenações e estudantes, os professores chegaram à seguinte contabilidade exposta na "Vakinha" virtual:

---

[31] Segundo as professoras, durante o período de ensino remoto elas poderiam enviar por meio do IBC materiais e recursos pedagógicos aos estudantes.

[32] A Vakinha virtual pode ser acessada no Link: https://www.vakinha.com.br/vaquinha/inclusao-digital-no-instituto-benjamin-constant.

> Estimamos um total de 2 estudantes que precisam de computadores, 31 estudantes que precisam de um celular e 42 estudantes que precisam de plano de dados por 7 meses até o final deste ano letivo (junho a dezembro). Fazendo uma estimativa dos preços atuais de mercado para aparelhos com configuração mínima para as atividades pedagógicas remotas, precisamos arrecadar pelo menos R$40.000. Faremos uma margem de segurança para mais em relação ao valor, pois podem ocorrer variações nos preços. Qualquer valor a mais não gasto em inclusão digital será revertida em alimentos para distribuição para estudantes da instituição que também estejam em situação de insegurança alimentar. Haverá um relatório de prestação e contas com todos os gastos detalhados. (VAKINHA..., 2021).

Esse movimento virtual por meio do *site* Vakinha, chamado de "Campanha de inclusão digital dos alunos do Instituto Benjamin Constant", conseguiu arrecadar virtualmente 12.869,00 (doze mil oitocentos e sessenta e nove reais) e contou com apoio de uma empresa multinacional Wheatherford Internacional, que contribuiu com a campanha doando aparelhos e ajudando na campanha, porém apenas em setembro de 2021 os aparelhos foram entregues aos estudantes. Toda essa campanha contribuiu para amenizar a exclusão social e falta de acesso dos estudantes às aulas, mas é inegável, que no decorrer do ano de 2021, muitos estudantes ficaram à margem desse processo de ensino remoto, reforçado pela desigualdade social em nosso país.

5.2.3 A importância, necessidade ou indispensável participação dos responsáveis durante o ensino remoto

> Nesse momento eles viraram nosso apoio dentro de casa. Eles são nosso suporte tecnológico, são os nossos olhos e ouvidos. Porque por mais que a gente passe a atividade, a gente não vê se o aluno realmente a executou conforme pedido. Então, eles viraram parceiros. Eu tenho um canal muito aberto com eles porque a troca tem que ser constante, eu tenho que propor a atividade, explicar o objetivo da atividade para aquela criança, para que o pai consiga entender e me ajudar a realizá-la dentro de casa [...] eu planejo, eu decido qual é a atividade, mas eu tenho que trocar com eles: É possível fazer isso? [...] tem alguns tipos de atividades que eu faria no presencial, mas que no remoto eu não faço porque eu tenho a família que não consegue fazer. E tenho atividades que eu não fazia no presencial e no remoto dá muito certo. (Professora P3, 2021).

As famílias dos estudantes com deficiência, que muitas vezes já dedicam suas vidas exclusivamente à educação e vida cotidiana de seus filhos, no período do ensino remoto foram sobrecarregadas com a responsabilidade de auxiliar na educação online de seus filhos. Os responsáveis, pais, mães, irmãos foram peças-chave para que o chamado ensino remoto pudesse acontecer e dar certo. Principalmente com os estudantes do Ciclo de Alfabetização, que ainda possuem pouca idade e maturidade para lidar com os aparelhos tecnológicos.

> [...] não é um trabalho mais somente com a professora da turma e os alunos. Ele agora já tem um outro elemento em conjunto, ele tem a família. Então, as famílias no primeiro ano do ensino fundamental elas participam ativamente do trabalho. Se o responsável não entra no link e não quiser participar da aula, o aluno não consegue entrar, devido a idade deles, eles não têm aquela compreensão da tecnologia, então é um trabalho que tá correndo assim: professora, família e aluno. Acontecendo com todo mundo junto. (Professora P7, 2021).

> Tem que ter uma parceria escola-família. Porque se não tiver não tem como as atividades serem feitas em casa, não tem como a criança assistir aula. Então tem que ter a parceria. Por exemplo, se o pai, ou a mãe, ou a avó, no caso, se eles não acessam a internet, a criança não vai ter como assistir à aula e se esses responsáveis não se estiverem ali ao lado da criança, a criança não vai conseguir assistir à aula sozinha porque ela precisa de um incentivo. Na escola esse incentivo é dado pela professora e aí nesse momento de ensino remoto, quem tá dando esse suporte é a família. Então tem que ter sim. (Professora P4, 2021).

O trabalho conjunto entre família e escola é primordial na educação e essencial na Educação Especial. No IBC os responsáveis sempre estiveram bem próximos das atividades e propostas educacionais da instituição. Há, por exemplo, a Associação de Pais e Responsáveis dos estudantes do IBC (APAR), que elegem um representante entre os pais e responsáveis para participarem com direito a voto das reuniões do Conselho Diretor da instituição. Os responsáveis podem levar seus filhos ao IBC e aguardar o tempo de escolarização deles dentro da instituição realizando oficinas e atividades proporcionadas pelo IBC. Essa aproximação e parceria com os responsáveis é de longa data e faz com que a aproximação entre os professores seja reforçada e a confiança dos responsáveis na instituição seja consolidada com o tempo.

No período do ensino remoto muitos desafios foram enfrentados por todos os envolvidos, a falta de aparelhos tecnológicos, a falta de acesso à internet, a falta de locais adequados para realização das aulas, a falta de tempo dos pais que precisavam trabalhar, a falta de capacitação dos responsáveis por não serem alfabetizados e não conseguirem auxiliar seus filhos, enfim, muitas questões que deixaram à margem muitos estudantes no início do período do ensino remoto. Questão que foram sendo identificadas pelas professoras e sendo sanadas com iniciativas dos professores junto às famílias e a instituição.

Segundo Lunardi e colaboradores (2021), ao investigarem as representações dos pais de estudantes no ensino remoto sobre as dificuldades e estratégias, destacam que os problemas enfrentados estão relacionados à "[...] administração do tempo, à concentração no trabalho e estudos, à internet ruim e a conciliar o estudo do filho com o trabalho." (p.19), além das dificuldades financeiras por estarem mais tempo em casa e por necessitarem de

adaptações e aparelhos tecnológicos para o estudo. Os autores citam como estratégias mencionadas pelos responsáveis para conviver com essas questões "[...] a organização da rotina, melhor ambientação do local de trabalho e estudo, a conversa a fim de melhor informar os filhos e o acompanhamento deles em suas atividades." (p. 19). A rotina, o ambiente adequado e o auxílio dos responsáveis são essenciais na Educação Especial, e durante o ensino remoto os responsáveis foram peças-chave nesse processo.

A interação entre as professoras e as famílias foi fundamental para o processo de alfabetização acontecer, principalmente com crianças na faixa etária do Ciclo de Alfabetização, como podemos ver na fala a seguir:

> [...] alunos de primeiro e segundo ano não têm autonomia para mexer no celular, eles não têm celular, então, dependem do celular da família [...] a família trabalha e leva o celular, então tudo depende da família, toda minha aula depende da família, não dá para dar uma aula sozinha sem a família, quem é que vai ligar o celular? Quem é que vai mexer, habilitar e desabilitar o microfone? Então, hoje, a família é fundamental. (Professora P3, 2021).

Podemos verificar com a fala da professora, que além dos problemas enfrentados, semelhantes aos de todos os estudantes das escolas regulares, na educação especializada junto a estudantes com DV e DMSV a participação e parceria com os responsáveis foi fundamental e indispensável.

5.2.4 A volta do ensino presencial no IBC

Após oito meses com atividades em aula funcionando por meio do ensino remoto, o COE do IBC decidiu em reunião ordinária no dia 3 de setembro de 2021 pelo retorno das atividades presenciais de maneira escalonada. Segundo o comunicado do COE, a decisão foi em função da determinação do MEC de retorno imediato às aulas presenciais e em função da ação civil pública movida pelo Ministério Público Federal (MPF), que solicitava o retorno das instituições federais do Rio de Janeiro (COMUNICADO..., 2021).

Nesse sentido, o cronograma estabelecido para o retorno presencial pelo COE foi:

> - **20/9** – **cursos e oficinas do DMR** (justificativa: a quase totalidade dos alunos do DMR já tomou as duas doses da vacina contra a covid-19);
> - **27/9 – cursos de educação profissional** (justificativa: a demanda da parte prática do currículo, de aproximadamente 70%, faz com que esse segmento seja o primeiro grupo da educação básica a retornar);
> - **4/10** – **educação precoce, educação infantil, além dos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental** (justificativa: as atividades nessa faixa etária acontecem prioritariamente na mediação e intervenção do professor, devido

> à dificuldade de concentração desses alunos na modalidade remota de ensino);
> - **18/10 – 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental** (justificativa: os alunos estão encerrando o ciclo na instituição, sendo intensificadas as ações de orientação e mobilidade, eminentemente práticas).
> - **25/10** – **4º, 5º e 6º anos do ensino fundamental,** vencidas as etapas anteriores, de acordo com respectivas justificativas. (COMUNICADO..., 2021, grifo do autor).

O retorno presencial não foi uma decisão dos professores ou de uma discussão da comunidade do IBC, mas devido às tensões que a instituição passava com o MEC e a ação civil do MPF. Nesse sentido, com o retorno presencial, os estudantes e suas famílias puderam optar em manter o ensino remoto ou voltarem ao ensino presencial. Uma escolha individual de cada família e estudante, que poderia ser alterada a qualquer momento.

Os responsáveis que optaram pelo retorno presencial também precisaram assinar um termo de conduta em que não poderiam permanecer dentro da instituição[33] durante o horário de aula dos estudantes.

Essa dinâmica de escolha dos estudantes fez com que os professores do Ciclo de Alfabetização, que retornou presencialmente em 4 de outubro de 2021, se reorganizassem para suprir as duas demandas, pois na mesma turma tinham estudantes que optaram em continuar estudando pelo ensino remoto e estudantes que optaram pelo retorno presencial. Como no Ciclo de Alfabetização são duas professoras de referência por turma no formato de bidocência, cada dupla de professora decidiu como seria a divisão de trabalho com sua turma. Na maioria das turmas uma das professoras permaneceu com as atividades remotas e outra professora voltou presencialmente para realizar as aulas com os estudantes que optaram pela volta presencial. As turmas 101 e 102 do ciclo de Alfabetização foram unificadas com o retorno presencial em função da pouca presença dos estudantes no formato remoto.

Essa dinâmica de dar a opção de escolha aos estudantes e responsáveis, praticamente no final do ano, fez com que as professoras precisassem se reorganizar pedagogicamente para darem atenção a um novo cenário de retorno presencial em meio a pandemia e ainda com a continuação do ensino remoto. Houve turma no IBC em que apenas um estudante optou pelo retorno presencial, mobilizando e expondo todos os professores e profissionais que atendem o estudante da turma nos trajetos de ir e vir ao IBC para realizar a atividade presencial em um

[33] O IBC, por receber muitos estudantes de regiões distantes, disponibiliza um espaço chamado de sala das mães, aonde os responsáveis podem permanecer dentro da instituição enquanto os estudantes estão em horário de aula, dessa forma, evitando o trajeto de ida e volta para a casa em longas distâncias. Os responsáveis também podem participar de capacitações e projetos destinados a eles.

novo contexto, cheio de tensões, sem atividades coletivas que não se assemelhavam nem ao ensino presencial nem ao ensino remoto.

Apesar de a decisão da volta presencial não ter sido discutida amplamente pelos professores, a instituição se preparou para o retorno, assim como se preparou para o ensino remoto. Os funcionários precisavam seguir os cuidados sanitários de saúde descritos no Plano Contingencial para Enfrentamento da Covid-19, elaborado pelo COE, e também protocolos sanitários divulgados por outras instituições. Nos murais da instituição foram espalhados informativos e avisos de cuidados sanitários, e os funcionários tinham disponíveis, diariamente, equipamentos de proteção individual (EPI) descartáveis para professores e demais funcionários.

5.3 A implementação do ciclo de alfabetização no IBC: as compreensões das professoras

O processo de implementação do Ciclo de Alfabetização, como vimos, aconteceu em meio a outros processos em movimento que influenciaram as dinâmicas e estruturas pedagógicas das práticas das professoras. A carga horária de aula, os projetos de ensino, a enturmação dos estudantes, as formas de avaliação da aprendizagem e acompanhamento do desenvolvimento do estudante, entre outras questões. Mudanças que ainda estão em um processo dinâmico e contínuo e alteram seu percurso de acordo com a política e concepção dos gestores que assumem o comando de cargos específicos que implicam diretamente nas práticas das professoras e na organização do Ciclo de Alfabetização. Nesses últimos anos muitas pessoas passaram pela direção do DED, pela chefia da DEN, da DOI e de outras divisões e coordenações de segmento e área. Cada gestor com sua visão, com seu plano de ação, que direciona as ações pedagógicas e estruturas administrativas que influenciam direta e indiretamente nos desdobramentos das práticas pedagógicas e ações dos professores no IBC.

A partir das entrevistas com as professoras de referência de turma, foi possível compreender a percepção de cada uma sobre o processo de implementação do Ciclo de Alfabetização e suas motivações. Para essa compreensão, por meio das lembranças e memórias das professoras, que viveram o mesmo cotidiano, mas inseridas em contextos diferentes, consideramos o círculo hermenêutico (SCHMIDT, 2014), que considera as partes para compreensão do todo e o todo para compreensão das partes, em um processo dinâmico e complexo. Nesse sentido, compreendemos que cada professora expressa sua percepção, suas ideias, suas histórias, suas lembranças permeadas por tensões, anseios, desejos, afetos que não expressam o todo, mas parte do que foi percebido por elas dentro dos limites da complexidade

humana, o que foi significativo e que se tornou memória, expressas nas entrevistas por meio de suas lembranças (res)significadas, agora, em outro período em um outro contexto, por professoras que já não são mais as mesmas, mas que carregam memórias de um fato passado.

A partir de tal compreensão e acreditando que minhas interpretações e compreensões também são complexas, subjetivas e permeadas de tensões, buscarei aqui apresentar parte de um todo investigado e compreendido sobre o Ciclo de Alfabetização, por meio de minhas possibilidades e limitações enquanto professor e pesquisador.

O IBC sempre esteve em constante mudança, justamente pela dinâmica da troca de professores, de estudantes, de funcionários, do perfil da comunidade escolar, pelas mudanças nas políticas públicas, enfim, sempre esteve em uma contínua transformação, porém podemos dizer que as mudanças em prol da implementação do Ciclo de Alfabetização na instituição começam com a chegada de novas professoras concursadas amparadas pela recente carreira do professor EBTT. Professoras que lutaram por sua carga horária de pesquisa e extensão, conquistando e iniciando a mudança de perfil das professoras que passaram a fazer pesquisa e a participar de grupos de estudo contemplados pela carga horária de trabalho.

Antes do Ciclo de Alfabetização, os estudantes eram retidos no sistema seriado enquanto não fossem alfabetizados, chegavam com seis anos no primeiro ano, mas não tinham idade certa para sair. Essa concepção das professoras de o estudante deixar o primeiro ano após estar completamente alfabetizado, lendo e escrevendo, provocava um inchaço no primeiro ano com muitas reprovações. Eram muitas turmas de primeiro ano para dar conta de todos os estudantes que chegavam e os que eram reprovados. Essa situação influenciava todo o ensino fundamental, pois muitos dos estudantes deixavam o primeiro ano com uma distorção entre idade-série significativa, um atraso escolar que o acompanharia pelo restante da escolaridade. A professora P3 fala desses estudantes com distorção entre idade e série, que ficavam perdidos no processo de escolarização.

> O aluno perdido é aquele que fica ali no segundo ano, vou dar o exemplo do meu aluno que estava no segundo ano, acho que cinco anos, seis anos quando eu peguei ele, no segundo ano e ele estava ali perdido com 16 anos, lidando com criança de 9 anos, ele estava perdido. Ele não fazia parte daquele grupo, porque como indivíduo ele já não tinha mais aquela interação com aquele grupo e ao mesmo tempo, academicamente, ele pertencia àquele grupo [...] o aluno, ele tem a questão social e tem o acadêmico, as duas tem que andar meio que, lado a lado para o aluno também ter as vivências sociais da idade dele. E era engraçado, porque nessa turma, eu tinha esse de 16, eu tinha dois de doze e dois de nove. Então assim, trabalhar numa turma onde você tem aluno que ainda quer brincar e aluno que já quer falar sério é muito complicado, era difícil até para fazer um trabalho coletivo com a turma. [...] Então, o ciclo já permite que ele circule, que ele vá caminhando apesar de ter

> as dificuldades dele, mantendo ali, o social e o acadêmico meio que conversando. Por mais que ele tenha deixado deficiências [acadêmicas] para trás, que precisam ser trabalhadas. Por isso que tem uma sala de recursos, para isso que tem o AE-DMU, para isso tem os outros atendimentos que a gente tem. Para dar conta de ajustar o que ficou perdido para trás. (Professora P3, 2020).

Nesse período da seriação, era comum encontrar estudantes no ensino fundamental do IBC com mais de 15 anos de idade por terem ficado anos sendo retidos no sistema de seriação. Outra questão relatada pelas professoras era a falta de um projeto de alfabetização para estudantes em idade avançada que vinham transferidos de outras escolas. Na fala de uma das professoras podemos verificar que um estudante que chegou transferido ao IBC foi reclassificado e colocado no segundo ano com 11 anos de idade.

> [...] ele havia enxergado até os 10 anos de idade, ele havia aprendido a ler e escrever e aí com 10 anos de idade ele teve meningite, ele ficou internado e se tornou cego, [...] aí ele foi para o Instituto com 11 anos e colocaram ele no segundo ano. Não sei quem fez o nivelamento e identificou que ele ia para o segundo ano, então ele foi para segundo ano com 11 anos [...] E aí, ele aprendeu o Braille e seguiu com a turma até o final [...] inclusive está se formando este ano [...] (Professora P5, 2021).

Essa distorção significativa entre idade-série passou a incomodar as professoras do primeiro segmento, que por meio de muitas reuniões para discussão sobre a retenção dos estudantes no primeiro ano e a distorção entre idade-série chegaram ao consenso de implementarem o Ciclo de Alfabetização, uma decisão que não foi completamente consensual, mas foi uma decisão da maioria, assim como a união entre a coordenação do primeiro ano e o restante do primeiro segmento (chamado de 1.ª fase). Na fala de uma das professoras, que atuava fora da coordenação do primeiro ano, percebemos o incômodo com a distorção entre idade-série dos estudantes.

> Eu participei do processo, quando começa essa movimentação, eu vou dizer que começa em 2015, quando o grupo que tá na primeira fase [segundo ao quinto ano] se sente muito incomodado com o que vinha acontecendo, de receber alunos com 12, 13, 14, 15 anos, com essas idades assim muito discrepantes. E aí o grupo começa a se questionar se aquilo realmente era necessário [...] (Professora P3, 2021).

Em 2016, as reuniões e conversas sobre a união do primeiro ano com a primeira fase se intensificam e a gestão, junto com as professoras, decide unificar as coordenações e implementar o Ciclo de Alfabetização a partir de 2017.

> Primeiro, a proposta era integrar o primeiro ano com a primeira fase por uma questão de falta de docente na primeira fase. O primeiro ano tinha muitos professores e a primeira fase estava com problemas de falta de docentes. [...] logo depois da fusão ela [a gestão] propõe um ciclo de alfabetização que foi aceito porque já era uma discussão que acontecia no primeiro segmento, então assim, a gente já estava discutindo. Algumas professoras do primeiro ano eram do nosso concurso e também eram a favor desta nossa visão [...] Então, a gente foi construindo ao longo do ano como seria isso, né, se o ciclo seria dois anos, se seriam três anos, como seriam essas avaliações, tudo foi construído ao longo de 2017. (Professora P3, 2021).

Podemos perceber com a fala a seguir das professoras que atuavam no primeiro ano, que a preocupação e o incômodo com o número de retenção dos estudantes também era uma preocupação dessas professoras, até porque se as professoras do primeiro ano também não concordassem com a mudança, talvez a implementação do Ciclo de Alfabetização fosse mais difícil ou não tivesse acontecido.

> [...] no início, havia um questionamento muito grande em cima do primeiro ano, o que era realmente um estrangulamento. As crianças entravam e não saíam do primeiro ano. Aí começaram a questionar por que essa repetência, e aquilo também começou a nos incomodar bastante sobre essa situação da repetência desses alunos com essa defasagem. Tivemos que encontrar uma forma de melhorar, minimizar essa defasagem tão grande que existia de idade/série da criança. Então, começamos a conversar entre nós até, do primeiro ano, o que poderia ser feito pra mudar esse quadro do IBC. [...] Pois uma coisa que me incomodava bastante era essa ilha do primeiro ano, eu nunca vi, isso não existe em lugar nenhum, essa ilha, esse gueto no primeiro ano em relação às outras séries. Tem que ter o intercâmbio na série, a alfabetização não se desenvolve em um ano, apenas![...] Se ela não estivesse completamente alfabetizada em um ano, ela já sofria uma repetência. A alfabetização é um processo [...] Todo o processo de alfabetização é pra ser feito durante esse período de 3 anos, que a gente sabe que em um ano você não consegue alfabetizar. Só vai acumulando repetência na vida da criança? Algo realmente injusto e já vai até mexendo com a autoestima dela. Não parece, mas mexe com a autoestima uma reprovação. Então, com isso o ciclo foi implantado e se refez todo o planejamento, aquele conteúdo foi realmente diluído, integrado entre as três séries iniciais. Então, desde então, não se teve mais retenção, nem no primeiro, nem no segundo, a retenção só acontece no terceiro ano, que é onde a gente fecha o ciclo. Ele só fica retido durante o ciclo por faltas, caso ele não consiga alcançar o mínimo obrigatório. Pela lei, ele é retido por faltas, por rendimento, não! E com isso, se melhorou bastante o fluxo dos alunos no IBC e assim que foi plantado o ciclo. (Professora P2, 2021).

> O ciclo foi implementado porque a gente percebeu que os alunos não são alfabetizados em um ano. Levavam mais de um ano para se alfabetizar. Então, por causa disso, a gente, na época que a coordenação do primeiro ano era dividida com a do segundo ao quinto ano, chegamos à conclusão de que era melhor implementar o ciclo para aquele aluno não ficar retido o tempo todo e também para não ter tanta distorção entre a idade e a série. (Professora P7, 2021).

Uma das professoras lembra que a implantação não foi só uma consequência das discussões e motivações internas do IBC, mas também pela força da Resolução n.° 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu que todas as escolas dos sistemas de ensino brasileiro deveriam implementar o Ciclo de Alfabetização dos três primeiros anos do ensino fundamental.

> [...] a ideia veio mesmo por conta de o governo ter colocado essa questão de ciclo, a prefeitura, todo mundo estava adotando o ciclo e o IBC também adotou o ciclo, porque acho que entendeu que era importante, que apesar da gente ser uma escola específica, a gente faz parte do sistema educacional. Então, não posso dizer: "não, não vou fazer ciclo" Isso não cabe a mim, parece-me, pelas discussões que a escola entendeu que ela também tinha que fazer parte desse movimento [...] a lei também se aplica ao IBC. Pra mim foi muito bom, para mim só mudou para melhor, porque um ano realmente é um período curto para um processo inteiro de alfabetização, então, quando mudou para o ciclo, eu achei muito bom porque a gente consegue estender esse prazo da criança, o mundo dela, conhecer as coisas, entender o sistema alfabético [...] eu achei que foi ótimo, não vi de nada de negativo. (Professora P9, 2021).

Independentemente das compreensões e das verdades, ou parte delas, sobre o processo de implementação do Ciclo de Alfabetização, podemos perceber que foi mais uma mudança e transformação natural no IBC, que acompanhou as políticas públicas educacionais. As reuniões e discussões das professoras para implementação do Ciclo de Alfabetização, as suas preocupações com a retenção dos estudantes, com a falta de integração curricular e aproximação do primeiro ano com o restante do primeiro segmento, a preocupação com a distorção entre idade-série e o atraso escolar do estudante, todas preocupações dignas de professoras com formações e histórias de vida distintas, mas que buscaram dentro de uma escola especializada tornar o processo pedagógico do estudante mais inclusivo e democrático. A partir da implementação do Ciclo de Alfabetização, podemos verificar, com base no Quadro 12 a seguir, que os problemas citados nas falas de algumas professoras são resolvidos com a implementação do Ciclo de Alfabetização.

O Quadro 12 foi elaborado a partir de busca e análise documental em diários de classe e mapas de notas das turmas e estudantes do primeiro segmento do IBC. Podemos perceber que conforme os anos passam o número de estudantes no IBC vai diminuindo e a partir de 2017 com a implantação do Ciclo de Alfabetização há uma fluidez maior dos estudantes no decorrer dos anos de escolaridade. Em 2016, por exemplo, quando ainda não havia sido implementado o Ciclo de Alfabetização, podemos perceber que o número de estudantes no

primeiro ano do ano seguinte em 2017 continua elevado, provavelmente em função das reprovações.

Quadro 12 - Número de turmas e de estudantes dos anos de 2014 a 2019

Ano	Quantidade de turmas de 1.° ano	Quantidade de alunos no 1.° ano	Quantidade de turmas de 2.° ano	Quantidade de alunos no 2.° ano	Quantidade de turmas de 3.° ano	Quantidade de alunos no 3.° ano	Total de alunos nos três primeiros anos
2014	Não foi encontrado	Não foi encontrado	4	26	5	29	Não foi possível verificar
2015	8	33	4	27	4	29	89
2016	5	39	4	21	4	26	86
2017	4	32	3	26	2	21	79
2018	4	22	3	29	3	24	75
2019	4	19	3	19	4	34	72

Fonte: Elaborado pelo autor.

De 2017 para 2018, já com a implementação do Ciclo de Alfabetização, podemos perceber que o número de estudantes no primeiro ano cai de 32 para 22 estudantes, Inclusive as turmas de primeiro ano começam a diminuir. Em 2015 eram 8 turmas e no biênio escolar 2020/2021 foram duas turmas que se unificaram em uma turma em função das faltas e quantidade dos estudantes. Em 2022, a previsão é que só tenha uma turma de primeiro ano, uma turma de segundo ano e uma turma de terceiro ano, além das três turmas chamadas de multisseriadas com estudantes com DMSV.

Ainda no Quadro 12, conseguimos perceber que com a retenção no final do Ciclo de Alfabetização, no terceiro ano do ensino fundamental, cresce o número de estudantes no terceiro ano a partir de 2017, pois é o ano em que os estudantes podem ser reprovados em função de suas aprendizagens. Em 2018, por exemplo, o segundo ano tinha 29 estudantes, que, com exceção dos que possivelmente ficaram reprovados por falta, progrediram para o terceiro ano em 2019, porém o terceiro ano de 2019 tinha 34 estudantes, provavelmente em função do número de estudantes retidos/reprovados no final do Ciclo de Alfabetização. Não podemos deixar de considerar as possíveis transferências de escola, de estudantes que saíram e entraram no IBC durante o ano. Infelizmente, não tivemos acesso a esses dados, mas acreditamos que a possibilidade de tal hipótese interferir significativamente nos dados do Quadro 12 são mínimas. Interessante destacar que não conseguimos acesso aos dados do primeiro ano de 2014, pois segundo a secretaria do Departamento e Educação do IBC já havia sido enviado ao arquivo morto da instituição.

> [...] a quantidade de alunos que estão chegando no primeiro ano vem diminuindo, isso é uma outra coisa que a gente tá percebendo, a quantidade de alunos está diminuindo. Antes nós tínhamos muito alunos, então por mais que chegassem poucos alunos, a gente ainda tinha os alunos que ficavam retidos. Com essa fluidez, os alunos foram passando e aí o primeiro segmento foi ficando mais vazio, essa é uma observação que eu fiz com o Ciclo de Alfabetização. (Professora P3, 2021).

> A gente já chegou a ter no IBC nove turmas de primeiro ano, seis turmas de segundo ano, oito turmas de terceiro ano. Sempre com essa divisão tinta e Braille, mas ainda por nível de conhecimento, por nível cognitivo. Os alunos com mais dificuldades ficavam na turma PED. As turmas um e a dois eram melhores turmas, uma era tinta e a outra Braille, depois as turmas três e a quatro estavam ali no meio do caminho, [...] sete e oito então, nossa senhora, então era isso. (Professora P3, 2021).

Essa última fala expressa um período no IBC que também consta nos PPPs mais antigos. A divisão da CA e, posteriormente, primeira série (atual segundo ano do ensino fundamental) por ciclos e por nível de conhecimentos, porém não se sabe ao certo quando tal prática teve fim ainda no período seriado, pois algumas professoras do concurso do ano de 2012, que entraram para trabalhar no primeiro ano, expressaram em suas falas que souberam que existia tal prática de divisão e de classificação no primeiro ano, mas que não chegaram a pegar tal organização. Podemos perceber na fala de uma professora que entrou no IBC em 2014, trabalhando especificamente no primeiro ano, que as turmas já eram organizadas com outra estratégia.

> Quando eu cheguei no IBC ainda era uma coordenação própria de primeiro ano, mas não tinha essa coisa de turma forte, turma fraca. Eu já ouvi isso antes, bem antes, entendeu? Assim, quando eu cheguei lá [...] não tinha essa divisão por forte e fraco, era só divisão entre cego e baixa visão. E aí o número da turma não tinha a ver com isso também. O professor já tinha a sala dele com todo seu material, todas as suas coisas, então não era viável a gente ficar trocando de sala. Primeiro, a gente dividia as turmas, e só numerava a turma quando se decidia com qual professora ficaria a turma. Então, quando eu cheguei era assim: Qual é a sua sala? ‘Ah, minha sala é a quinta’, ‘então a sua turma vai ser numerada de 104’. Entendeu? Porque contando a ordem das salas no corredor do IBC eram 100, 101, 102, 103 e 104 [quinta sala]. Então a minha seria 104. Não tinha essa questão de forte e fraco. Mas eu soube que já teve, mas não peguei essa época. (Professora P9, 2021).

Entre as falas e percepções das professoras que vivenciaram um mesmo cotidiano em diferentes contextos e períodos no IBC, conseguimos perceber que a instituição começou sua mudança no processo pedagógico bem antes da implementação do Ciclo de Alfabetização, porém a curtos passos, tendo alterações significativas em sua estrutura pedagógica apenas com a implementação do Ciclo de Alfabetização. Em outra fala também de uma professora

que atuava somente no primeiro ano desde 2012, podemos verificar que algumas práticas já haviam sido alteradas, mas outras continuavam e só se modificaram com o ciclo.

> [...] eu não cheguei a pegar essa fase inicial que, antigamente, a primeira série, ou seja, a classe de alfabetização era dividida em três etapas. Mas eu já não peguei essas três etapas. Era a primeira fase, segunda e terceira, dentro da classe de alfabetização. Eu já peguei como um todo, já estavam unificadas essas fases. Então, não era nem mais classe de alfabetização que essa nomenclatura já havia caído, já não era mais. Então, já era primeiro ano, mas era primeiro ano separado, primeira série. Então, como é que funcionava? O aluno entrava no primeiro ano por idade, porque ele tinha educação infantil, ele completava seis anos e estava na idade de subir para o primeiro ano. Então, ele entrava por idade, porém a saída era por rendimento, eram dois critérios diferenciados de entrada e saída do aluno. Com isso, o que acontecia? Gerava um crescimento muito grande, um inchaço nas turmas do 1º ano. A grande maioria dos alunos entrava e ficava ali anos e anos sem conseguir aprovação para a série seguinte. Quando eu entrei no primeiro ano de contrato, por exemplo, nós tínhamos 10 turmas de 1º ano. Aquele corredor quase todo era de crianças do primeiro ano! Havia crianças no primeiro ano com 18, 20 anos! Eu peguei essa defasagem de idade e série altíssima por causa desse fato. Não havia outra possibilidade de avaliação para saída. Só o fato deles estarem alfabetizados. Ele está alfabetizado? Vai para o segundo ano. Não está? Permanece. Não tinha o olhar diferenciado para aquele aluno que apresenta outras dificuldades para a gente poder facilitar e fazer essa progressão dele durante as séries, não tinha. Era muito difícil conseguir que o aluno transpusesse essa barreira. Por isso era um inchaço enorme no primeiro ano. Eram 10, 11 turmas que nós tínhamos. [...] Esse aluno acabava desistindo, era o que acontecia. Ele ia ficando, ficando, até que com 17, 18 anos no primeiro ano, a maioria acabava desistindo e saindo. (Professora P2, 2021).

Esses estudantes com maior idade citados na fala da professora, geralmente saiam da escola do IBC e se matriculavam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola estadual que mantinha parceria com o IBC e funcionava dentro das instalações do IBC para receber e dar continuidade a educação desses estudantes.

A partir das falas das professoras que entraram na instituição por meio do concurso realizado no ano de 2012, conseguimos compreender que, apesar de no PPP antigo e vigente na época ainda constar que o primeiro ano seria formado por níveis/ciclos de três anos, na prática, essa estrutura já não se aplicava, porém a concepção de alfabetização das professoras ainda estava em processo de transformação, pois mesmo sem os níveis e os três ciclos do primeiro ano, ainda assim, os estudantes só passariam para o segundo ano se estivessem totalmente alfabetizados, no sentido de saber ler e escrever.

Segundo Pires e Schnecknberg (2019), essa concepção de alfabetização na perspectiva do letramento foi adotada no contexto do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que "[...] compreende-se e defende-se a necessidade de que o aluno se aproprie do

sistema de escrita alfabético propiciando habilidades para fazer uso desse sistema com autonomia em diferentes ambientes comunicativos" (p. 17). Essa concepção parece que foi se modificando aos poucos no IBC e ganhou força com a chegada das professoras dos novos concursos e da inclusão dos estudantes com DMSV nas turmas junto aos estudantes com DV, porém tendo como marco a implementação do Ciclo de Alfabetização, que tornou a passagem dos estudantes pelos anos iniciais da escolarização mais fluida.

Importante salientar que ao Implementar o Ciclo de Alfabetização nos três primeiros anos do ensino fundamental com reprovações a partir do terceiro ano e permanecer com a estrutura seriada a partir do quarto ano em diante, pode-se correr o risco de corrigir a distorção idade-série nos primeiros anos e transferir o problema da retenção e distorção para o terceiro ano ou as séries seguintes. Por isso a importância de se reestruturar a escola e as práticas pedagógicas. "Organizar a escola em ciclos significa reorganizar, ressignificar, replanejar e, por que não, reinventar as questões relativas à organização e à dinâmica escolar." (FERNANDES, 2007, p. 96). Desseriar o ensino implica em transformar as práticas avaliativas, o foco dos conteúdos preestabelecidos, os espaços e tempos da escola, promovendo espaços de diálogo e experiências (KRUG, 2007). O Ciclo de Alfabetização consegue promover práticas mais democráticas e justas, mas que se delimitam até o terceiro ano do fundamental.

5.3.1 O desdobramento na prática pedagógica das professoras: o planejamento e a avaliação da aprendizagem

A partir das entrevistas com as professoras de referência de turma percebeu-se que os planejamentos pedagógicos são bem flexíveis, as professoras podem optar por fazerem juntas ou sozinhas com sua dupla regência (bidocência). No início do ano, por exemplo, as professoras que atuaram com turmas do segundo e terceiro ano de escolaridade conversaram sobre o planejamento para alinhar o trabalho entre as turmas do mesmo ano de escolaridade e no decorrer no ano conversaram e trocaram sobre atividades pedagógicas. Isso aconteceu também entre as professoras que atuaram com turmas de braille e tinta, por exemplo, a professora da turma braille do primeiro ano conversou e trocou com a professora da turma de braille do segundo ano. Por ser um grupo pequeno de professoras a troca e a comunicação são mais próximas, porém tal parceria depende do perfil de cada professora, pois nem sempre essas trocas e planejamentos coletivos acontecem. As professoras do primeiro ano, por exemplo, não se reuniram no início do ano para planejarem juntas, cada dupla de bidocente

fez seu planejamento para sua turma separadamente. Os professores das disciplinas de Música, Educação Física e Informática fazem seus planejamentos de forma individualizada também. Cada área do conhecimento (disciplina) que não é lecionada pela professora de referência de turma pode se organizar a sua preferência, planejando juntos ou separados.

As professoras têm um prazo para conhecerem os estudantes, conversarem com os responsáveis e formularem seus planejamentos, e essa estratégia já existia desde o modelo seriado. Percebe-se que há um diálogo maior entre as professoras de referência do Ciclo de Alfabetização, talvez pelo pouco tempo de aula que os professores de outras disciplinas têm juntos aos estudantes do Ciclo de Alfabetização e por atuarem com várias turmas de outros segmentos e setores do IBC.

Interessante destacar que uma das características do ensino organizado por ciclos, especificamente os Ciclos de Formação é o planejamento coletivo dos professores e as aprendizagens dos estudantes compartilhadas por esse coletivo (KRUG, 2001), o que ainda está começando a acontecer de forma tímida e pouco estruturada no Ciclo de Alfabetização do IBC, pois apesar da implementação, todos ainda estão aprendendo e buscando caminhos para o ciclo.

Todas as professoras têm como base para seu planejamento o documento curricular do Ciclo de Alfabetização, elaborado com base na BNCC e já disponibilizado no PPP em construção. A professora de Informática Educativa, por exemplo, quando abordada sobre as referências curriculares de seu planejamento, sinalizou ter como base para seu currículo suas próprias experiências e conhecimentos adquiridos na prática pedagógica junto aos estudantes da instituição.

> Nossa experiência no IBC. Não tem nenhum lugar que vai dizer para a gente, melhor do que a gente o que um aluno cego precisa aprender de informática. Não consigo achar. Não conheço na literatura. Não tem. Assim, a gente procurou currículo de informática educativa, de informática básica, várias estruturas curriculares de outras instituições, nenhuma delas dá conta do que a gente precisa, nenhuma delas vai contemplar a nossa realidade. Então, a gente construiu nosso próprio currículo, com base na nossa experiência. Foi uma construção coletiva, participaram sete pessoas. (Professora P12, 2021).

Importante na fala da professora, mesmo que implicitamente, a importância do saber de experiência (LARROSA, 2020), um saber específico e particular construído na prática pedagógica, na relação entre professor e estudante. Uma fala que demonstra atenção e preocupação em contemplar no currículo as necessidades e singularidades dos estudantes, que não estão padronizadas em grades de conteúdos, mas precisam ser (re)pensadas,

(res)significadas, (des)construídas no dia a dia, no cotidiano, nas relações sociais junto aos estudantes. Um currículo que busque contemplar a todos com base na justiça curricular (TORRES SANTOMÉ, 2011) não pode ser padronizado e engessado, desconsiderando a diferença e pluralidade de seres, de culturas, deixando prevalecer o daltonismo cultural (MOREIRA; CANDAU, 2003) nos currículos, principalmente em uma instituição com estudantes com culturas de diferentes regiões do Estado do Rio de Janeiro.

Como não foi possível entrevistar todos os professores de diferentes áreas que trabalham com Ciclo de Alfabetização não é possível afirmar as bases e referências para construção das propostas curriculares de disciplinas específicas, porém os professores de outras disciplinas, como Música e Educação Física também não seguem o engessamento curricular estabelecido na BNCC.

Interessante destacar neste ponto que a BNCC, promulgada em 2017, é fortemente influenciada na sua construção e em seus contornos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), questão que fica evidente em seu próprio texto introdutório, quando menciona o foco no desenvolvimento das "competências", citando a OCDE e o PISA, que seguem o mesmo enfoque, assim como pontua que os projetos educativos devem estar em consonância com alguns documentos, dentre eles, as Diretrizes Internacionais da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (BRASIL, 2017). Freitas (2012) e Torres Santomé (2011) nos alertam quanto à influência de instituições financeiras na educação, com projetos como a própria BNCC, que padronizam currículos e desconsideram a pluralidade e diferença em prol de políticas neoliberais.

E apesar das professoras de referência do Ciclo de Alfabetização terem como base a proposta curricular disponibilizada no PPP em construção, que teve como referência a BNCC, as professoras não se limitaram à estrutura acadêmica estabelecida no PPP, pesquisando e considerando outras possibilidades, que melhor atendam às necessidades e características dos estudantes. A fala de uma das professoras entrevistadas, que atua junto a estudantes com DMSV em sua turma, expressa essa especificidade do currículo dos estudantes.

> Eu já tinha tido estudantes com DMSV em outros anos, mas eram comprometimentos mais leves, aí quando a gente viu que os novos estudantes tinham comprometimentos mais severos, a gente percebeu, que aquele currículo que a gente ensinava não tinha nada a ver com aquela turma, um currículo que aborda separação de sílabas, letras acentuadas, a gente não iria chegar nisso com essa turma que nem aceitava pegar um punção. A gente viu que iria ter que voltar alguns passos para trabalhar com eles. A gente descobriu que o planejamento que a gente tinha imaginado não se adequava a essa turma especificamente. (Professora P5, 2021).

Essa turma especificamente, a qual a professora se refere, era formada por sete estudantes com DMSV não oralizados, cada um com sua especificidade e característica, com necessidades de atenção e apoio constantes para realizarem atividades simples e até se expressarem. Esse perfil de estudantes era composto por aqueles que até 2016 eram encaminhados para o extinto PREA, onde era desenvolvido o currículo funcional ecológico, que visava desenvolver atividades que atendessem às necessidades dos estudantes e sua autonomia, como aprender a se alimentar, amarrar um sapato, tomar banho, escovar os dentes, trocar de roupa, ir ao banheiro com independência, entre outras atividades, sem deixar de considerar a construção acadêmica dos estudantes. Quando esses estudantes com DMSV são inseridos em turmas especializadas junto a estudantes com DV toda dinâmica e estrutura das aulas e planejamentos são alterados.

> Porque hoje nosso olhar acaba ficando muito dividido, a gente trabalha com a inclusão, a gente tem todo mundo junto, mas ele tem que fazer um planejamento para o aluno que tem DMSV e tem este comprometimento, outro planejamento para o outro aluno, o nosso planejamento, ele é muito compartimentado, essa que é a palavra. A gente tem um momento junto que é o momento mais lúdico de contar uma história, fazer uma brincadeira, fazer um jogo e depois ele é todo dividido, ele é todo compartimentado. (Professora P7, 2021).

Ao separarem os estudantes em turmas de braille e em turmas de tinta, além de proporcionar uma troca entre os estudantes sobre o mesmo saber desenvolvido, também tornam os planejamentos e propostas das professoras mais uniformes, pois os estudantes possuem características visuais mais semelhantes. Apesar de serem realizadas adaptações para cada estudante, em uma turma de braille, por exemplo, em que todos os estudantes são cegos, as adaptações geralmente são mais semelhantes e menos significativas. Em turmas de tinta com estudantes com baixa visão essas adaptações podem ser mais variadas de acordo com a acuidade visual do estudante. E no caso dos estudantes com DMSV em que cada estudante possui uma especificidade muito particular, o que exige, muitas vezes, atividades diferenciadas para cada um, tornasse necessária a construção do PEI.

Uma das professoras do primeiro ano também nos traz uma reflexão sobre a alfabetização dos estudantes com DMSV ao comentar sobre seu planejamento, que com decorrer dos acontecimentos do cotidiano, das tensões e dos estudantes presentes é adequado e modificado durante a aula remota, conforme a necessidade identificada.

> Então, a gente planeja, vou dar um exemplo, vou trabalhar corpo humano com a turma, aí apareceu o estudante que tem DMSV. Para ele, o que é mais benéfico, saber as partes do corpo ou trabalhar verbalização e coordenação motora? Então, dependendo de quem apareça na aula, a gente muda um pouco a aula. Por exemplo, nessa aula do corpo humano a gente trabalhou abrir e fechar as mãozinhas, trabalhamos janela, janelinha, porta, campainha, tudo isso com outro objetivo que é a coordenação motora. Porque, outro conceito que devemos pensar é: o que é alfabetizar um aluno com deficiência múltipla? É ensinar a, b, c, d, e, f, g... até o z ou é ensinar as coisas funcionais para a vida dele? (Professora P8, 2021).

A reflexão da professora sobre o que é alfabetizar uma criança com DMSV nos remete novamente à questão curricular desses estudantes. E suscita a reflexão sobre a justiça curricular (TORRES SANTOMÉ, 2013). Será que propor um currículo com conteúdos da BNCC com abecedário e lógicas matemáticas a um estudante com tantas outras necessidades é o ideal? Um estudante com DMSV, por exemplo, que não é oralizado, que não tem coordenação motora desenvolvida, que não se expressa convencionalmente, muitas vezes não consegue realizar a comunicação, com maneirismos e deficiência intelectual em grau severo, que se morde, que pode ter ataques de violência consigo e com os outros. Será que esse estudante precisa aprender a Fórmula de Bhaskara na Matemática, ou será que necessita aprender a comer com independência, a trocar de roupa, a tomar banho sozinho? Essas questões permeiam a história do currículo da Educação Especial e reforçam a discussão sobre os atendimentos especializados a esses estudantes e, principalmente, quais devem ser os conteúdos do currículo desses estudantes. Um currículo com tensões, um campo de lutas (SILVA, 2011), um território em disputa (ARROYO, 2013), que permeado por concepções e paradigmas educacionais pode não contemplar, escutar a voz e dar representatividade aos estudantes com DMSV.

A alfabetização desses estudantes deve se resumir as disciplinas da BNCC, principalmente, Língua Portuguesa e Matemática, ou podemos pensar em uma alfabetização mais ampla, global, que nem sempre as letras e as lógicas matemáticas ficarão em primeiro plano? Quando o currículo tido como acadêmico vai incluir e contemplar as reais necessidades dos estudantes com DV ou com DMSV? Qual é o conhecimento válido a ser contemplado no currículo desses estudantes? E quais critérios definem essa validade curricular? Será que os livros utilizados nas escolas têm imagens com AD? Será que pessoas com DV aparecem nas imagens dos livros? Será que a história da Educação Especial e das pessoas com DV e DMSV são contempladas nos conteúdos curriculares? Será que esses estudantes se percebem contemplados em seus currículos? Será que separar conhecimentos específicos para estudantes com DV, como OM, Sistema Braille e Sorobã, por exemplo, em

salas de recursos e projetos não integrados ao currículo formal é o mais adequado? Essas questões são essenciais para pensarmos a justiça curricular (TORRES SANTOMÉ, 2013) que estamos propondo ou querendo e saber se estamos conseguindo proporcioná-la aos nossos estudantes.

Talvez a utilização do Complexo Temático (KRUG, 2001; AZEVEDO, 2009) nessa construção curricular do IBC possa contribuir para a discussão sobre a educação desses estudantes da Educação Especial, principalmente os estudantes com DMSV. No complexo temático participam todos da comunidade escolar, pais, estudantes, professores e outros. Entende-se que a criança se desenvolve independentemente de estar na escola, o que resulta na compreensão de um aprendizado formal vivenciado na escola e informal fora da escola. Já o desenvolvimento global seria quando a criança está na escola tendo acesso aos aprendizados formais (KRUG, 2001).

Outro ponto interessante a destacar é que nenhuma professora mencionou a participação dos pais no planejamento pedagógico, mas eles foram lembrados e consultados em atividades específicas durante o ensino remoto para saber se havia a possibilidade de serem realizadas algumas atividades em suas casas. Os planejamentos mais coletivos foram os realizados com a equipe da AE-DMU referente ao PEI, específico para um determinado estudante com DMSV, pois participam um quantitativo maior de professoras, as de referência da turma e a do AE-DMU. Os professores têm liberdade e autonomia para planejar suas aulas e atividades pedagógicas da forma que melhor optarem.

No IBC, o PEI não é obrigatório a todos os estudantes, apenas as professoras que sentirem a necessidade podem optar por realizar o PEI junto à equipe do AE-DMU e solicitar a participação delas na construção do PEI. Também há professoras de referência do Ciclo de Alfabetização que realizaram o PEI para seus estudantes sem a presença da equipe da AE-DMU. O PEI, como já mencionado, passou a ser utilizado na instituição em função dos estudantes com DMSV, mas na prática independente do PEI cada estudante tem a sua especificidade e atenção individualizada buscando contemplar suas necessidades. As falas das professoras expressam um pouco de suas percepções sobre como o PEI auxilia no acompanhamento individualizado do estudante com DMSV.

> O PEI é o nosso norte. Você analisa aquele aluno como um todo, então é um planejamento escolar individualizado, aquilo é pra ele. O que eu quero que esse aluno, esse ano, alcance? Eu quero que ele se desenvolva no social, que ele estabeleça. São as metas que vamos estabelecer pra esse aluno. Então, em cima dessas metas eu faço o planejamento de aula que é individual. (Professora P2, 2021).

> Os outros alunos vão seguir o currículo da escola que está lá no PPP, então, a gente mexe na forma de ensino, de como vai ser o aprofundamento de cada item, mas o conteúdo é aquele e a forma de ensinar geralmente vai ser uma ou quase a mesma para maioria. No PEI a gente tenta pegar o mesmo conteúdo, mas vai ser no nível do aluno, então vamos supor, se ele ainda não compreende corpo, quando eu for ensinar o corpo humano para alguns alunos na área de ciências, sobre os órgãos e tal, para o aluno com DMSV eu vou ensinar o corpo dele, então assim, todo mundo está dentro de corpo, mas um está em uma perspectiva ainda, bem inicial, do meu corpo, quem sou eu, e o outro tá no corpo geral do corpo humano. (Professora P9, 2021).

No geral, as professoras traçam um planejamento em comum para toda a turma e adaptam as atividades em planos mais individualizados e específicos a cada estudante de acordo com sua especificidade. A fala de uma das professoras, que atuou com a turma do segundo ano evidencia um pouco dessa flexibilidade, que também é uma característica do Ciclo de Alfabetização.

> [...] eu tenho alunos que estão no início do processo e eu tenho alunos que estão no momento intermediário da alfabetização [...] tenho aquele aluno que ainda está na construção da sílaba, na construção das letras, reconhecimento de letras, e eu tenho aquele aluno que já consegue reconhecer palavras simples, então, eu estou ali no meio do caminho. E a questão do planejamento no ciclo, ela é interessante porque o ciclo permite que o aluno mesmo que ainda apresente essa dificuldade, ele avance com os colegas e vá construindo esse aprendizado com os colegas [...] (Professora P3, 2021).

> [...] eu tenho dois alunos que não são oralizados, então, eu tenho um planejamento muito específico para trabalhar a questão do desenvolvimento oral, para tentar desenvolver a fala, para poder acrescentar para esses alunos o vocabulário. [...] os outros estão aprendendo a escrever e o mesmo objetivo que eles têm com a escrita eu tenho com esses dois que estão aprendendo a falar, aprendendo a se comunicar [...] enquanto uns tem que escrever outros tem que me dar alguma resposta, algum retorno se expressando, e assim, se expressar para se comunicar. Hoje meu planejamento se baseia muito nessa coisa de você ter um planejamento para cada aluno [...] (Professora P3, 2021).

Outro ponto de mudança foi o planejamento coletivo possibilitado pela bidocência, em função dos estudantes com DMSV inseridos nas turmas com estudantes com DV e da carga horária das professoras para contemplarem ensino, pesquisa e extensão. Na fala de algumas professoras, que atuavam do segundo ao quinto ano, podemos perceber que o planejamento antes da Implementação do Ciclo de Alfabetização, apesar de conversas e reuniões entre as professoras no início e final do ano era realizado por cada professora com certa autonomia "[...] não tinha o ciclo e não tinha a bidocência, então era eu sozinha, eu planejava minha aula sozinha [...] eu dava aula sozinha, não dividia a sala com ninguém, não dividia planejamento

com ninguém" (Professora P5, 2021). "Era cada uma fazendo o seu planejamento. Assim, a gente tinha um currículo base que estava no PPP, mas cada uma sentava e fazia o seu planejamento. Não existe essa coisa de planejamento coletivo no IBC [...]" (Professora P3, 2021). Já na fala da professora que atuava no primeiro ano do ensino fundamental, no período em que ainda era separado do primeiro segmento, podemos perceber que o planejamento era mais padronizado e menos flexível, a alfabetização seguia um currículo em etapas e não dialogava com as demais séries seguintes.

> Olha, vou ser sincera. Quando eu cheguei, eu fiquei um ano e meio como contratada [2012-2013]. Eu questionei, eu perguntei essa parte. Me apresentaram um planejamento já instituído, dividido em bimestres com títulos apenas curriculares, conteúdos programáticos tais no período tais. De início, eu até recebi daquela fase inicial que eu não peguei. [...] tinham turmas do primeiro ano na fase 1, outros no estágio intermediário, outros no estágio final. Mas, então, quando a criança passava dessa fase, ele estava tendo até uma promoção, saiu da fase inicial para intermediária, mas no boletim dele, inclusive, aparecia como reprovado. Ele tinha que ser mantido no primeiro ano, algo que me incomodava muito. O planejamento era feito dessa forma, realmente, você já recebia o conteúdo pronto, estabelecido. Fazíamos, sim, algumas adaptações, 'ah, esse ano isso tá legal', "no outro ano vamos ver", 'esse mantém, esse não mantém, esse tira'. Fazia-se alguns arranjos, mas a base era aquela que nós já recebíamos pronta. (Professora P2, 2021).

O planejamento também teve bastante interferência do período de pandemia, por exemplo, no ano Bienal 2020/2021 em que as professoras, em reunião, precisaram diminuir os conteúdos do currículo e modificar seus planejamentos abruptamente em função da união de dois anos acadêmicos em um ano cronológico. No Ciclo de Alfabetização percebeu-se na fala das professoras que a opção foi tentar manter ao máximo os conteúdos referentes à leitura e escrita para não prejudicar a alfabetização dos estudantes e porque os demais conteúdos poderiam ser reforçados e retornados na volta presencial.

> [...] não ficou igual a gente sempre faz, que ao longo do ano vai repetindo duas, três vezes o mesmo conteúdo para dar aquele reforço. A gente perdeu esse reforço, esse extra que a gente tinha. A gente secou esses extras, então, no primeiro ano eu trabalhei as questões iniciais da alfabetização de língua portuguesa, de matemática e conteúdos históricos, geográficos e de ciências do primeiro ano. E agora no segundo eu não fiz como a gente faria antes, que começa com uma revisão do primeiro e aí segue, não, eu já emendei os conteúdos do segundo. Então assim, a gente não teve esse momento inicial. [...] É uma experiência diferente essa coisa contínua. A gente teve que mexer no currículo, a gente teve que secar o currículo, a gente chama de secar o currículo, mas é feio falar isso. A gente fez opções, tiramos conteúdos que vão ser revistos no terceiro e no quarto [...] (Professora P3, 2021).

> [...] esse ano foi bem diferente porque a gente na verdade enxugou muito esse conteúdo curricular do que era do presencial, a gente precisou mudar muito, acho que foi a mudança mais brusca, sabe? [...] Em função também de ser um ensino remoto, a gente entendeu que tinha algumas coisas que não iria dar, entendeu? Em turma de alunos cegos, algumas coisas não iriam dar para a gente manter igual, então assim, Língua Portuguesa, por exemplo, foi a disciplina que a gente menos enxugou, que a gente conseguiu manter o máximo parecido com o que era no presencial, mas algumas coisas a gente teve que cortar mesmo [...](Professora P5, 2021).

> Então nosso foco é que eles terminem o ano conseguindo ler e escrever na reglete. Na máquina não vai dar porque eles não têm máquina em casa, então o foco vai ser a reglete mesmo. O foco vai ser que eles leiam. Lendo e escrevendo na reglete, identificando todos aqueles códigos do Sistema Braille, e em matemática nosso foco é a matemática mais básica, de contagem, de aprender a separar os tamanhos, mais por esse lado. Mas o foco maior por causa da pandemia é a língua portuguesa. (Professora P7, 2021).

Fica evidente por meio das falas das professoras que o foco do currículo no Ciclo de Alfabetização, principalmente, no período de ensino remoto é a aquisição da leitura e escrita pelos estudantes, considerando as potencialidades e características de cada um. Uma proposta que parece ter apenas um foco, mas ainda sim complexa e difícil de ser desenvolvida em função do contexto pandêmico.

Interessante ressaltar que o planejamento não é só um plano de ação escrito e objetivado pelas professoras, mas se torna dinâmico e flexível, conforme as demandas dos estudantes e os diálogos entre os professores e demais profissionais, membros da comunidade do IBC.

Segundo Cruz e colaboradores (2010, p. 100) "[...] o planejamento não pode ser pensado e encaminhado de modo dissociado dos processos de formação e atuação docente." Desse modo, para além das tensões e relações humanas a serem consideradas no cotidiano escolar em meio a atuação das professoras, também devem ser consideradas a formação docente para atuação no Ciclo de Alfabetização.

Outro ponto é o desafio de alfabetizar crianças com DV por meio de ambiente virtual, principalmente os estudantes cegos que não possuem em suas casas aparelhos tecnológicos específicos para escrever no Sistema Braille, como as máquinas de datilografia Braille (Perkins). Os materiais mais econômicos são as regletes e punções, que mesmo que o estudante tenha em sua casa, precisará do auxílio dos responsáveis para ajudá-los a manusear a reglete e o punção da maneira correta, com a técnica certa. Um conhecimento que não pode

ser exigido dos responsáveis sem as devidas capacitações, o que torna o processo complexo, trabalhoso e muito próximo do não aprendizado da leitura e escrita.

Pudemos perceber que o planejamento não está dissociado da prática cotidiana e precisa levar em consideração cada estudante e suas necessidades. As professoras do Ciclo de Alfabetização têm como referência a proposta curricular contida no PPP, mas constroem seus planejamentos de forma dinâmica e flexível, conforme as demandas que se apresentam. Apesar do planejamento ainda não contar com a participação dos responsáveis e outros profissionais do IBC, percebe-se que o Ciclo de alfabetização e a nova estrutura de bidocência aproximaram as professoras, os diálogos e as trocas, tornando a elaboração dos planejamentos mais flexível e coletiva.

5.3.2 A avaliação da aprendizagem: da seriação ao ciclo de alfabetização

Antes da implementação do Ciclo de Alfabetização as aprendizagens dos estudantes eram avaliadas por meio de testes e provas em períodos específicos, que resultavam em uma nota, uma média anual que estabelecia sua aprovação ou reprovação para o ano escolar seguinte.

> Era uma avaliação bem formal mesmo, nós tínhamos aquela semana de avaliação no IBC implantada. Naqueles dias nós tínhamos as provas que nem todas as outras séries [...] três dias de prova na mesma situação. Prova tradicional, tinha um horário, chegavam, faziam provinha até ao meio-dia, metade do horário e depois iam para casa, da mesma forma que toda a instituição, não havia diferença. Só não tínhamos a recuperação no final do ano, o primeiro ano não possuía a recuperação, era o resultado e pronto. (Professora P2, 2021).

Esse modelo seriado ainda persiste após o Ciclo de Alfabetização, mas pelo menos nos três primeiros anos do ensino fundamental podemos perceber as mudanças por meio das falas das professoras entrevistadas.

> Antes do ciclo você podia reprovar em cada ano, no segundo ano aquele aluno não atingiu, reprova. Você podia reprovar. Agora, não pode mais, depois que entrou o Ciclo de Alfabetização, o primeiro ano não reprova, o segundo ano não reprova, mesmo que aquele aluno não tenha aprendido os conteúdos do primeiro e do segundo ano você não pode reprovar. Você só pode reprovar no terceiro ano. (Professora P5, 2021).

Em uma das falas percebemos que inclusive os estudantes com DMSV antes da implementação do Ciclo de Alfabetização também eram avaliados com notas e provas. Os

estudantes que não estavam no PREA ou no PED tinham suas avaliações da aprendizagem avaliadas de forma padronizada, conforme os demais estudantes com DV, com pequenas adaptações às suas necessidades.

> Tinha prova de cada disciplina: português, matemática, história etc.[...] quando eu peguei um ano uma turma só de cegos, que não tinha nenhum aluno com MDSV as provas eram todas iguais, todas em Braille, todas escritas, a mesma prova para todo mundo. Eu corrigia, dava a nota e pronto. De certa forma um pouco tradicional. Quando chegou 2016 [um ano antes da implantação do Ciclo de Alfabetização], eu peguei uma turma de alunos com DMSV [...] mas também foi prova, a única diferença é que para alguns deles a prova foi oral, eles precisaram de prova oral ao invés de prova escrita, mas era a mesma prova, o mesmo conteúdo. A única diferença é que alguns alunos receberam a prova escrita e os alunos de prova oral, separadamente, a prova oral, foi a única diferença, mas também por nota, também por bimestre, também por disciplina, não era relatório. (Professora P2, 2021).

Podemos perceber que essas avaliações pontuais, formais, com testes, provas, notas, médias, classificações cognitivas entre os estudantes ainda persistiam antes da implementação do Ciclo de Alfabetização nas séries iniciais. A escola seriada ainda se expressava significativamente por meio da estrutura curricular e estruturas pedagógicas marcadas por práticas homogêneas de avaliação e de reforço na busca de *um mesmo desempenho, em resposta às mesmas práticas.*

Para Fernandes (2007, p. 107) mudar as práticas avaliativas implica a alteração dos currículos, do PPP, dos espaços, tempos, dinâmicas de funcionamento da escola, significa mudar "[...] as relações dentro do espaço escolar, tanto as relações com o saber quanto entre os agentes, como a relação com a profissão, com o tempo escolar e sua gerência e administração; muda-se a didática, muda-se a proposta curricular".

O fato de o primeiro ano fazer parte do primeiro segmento, mas ao mesmo tempo ser separado em outra coordenação (antes da implementação do Ciclo de Alfabetização), na prática, também dificultava a interação, comunicação entre as professoras, inclusive a integração curricular que não se resume a uma lista de conteúdos.

> Era uma coordenação própria. A gente só dialogava no momento de transição, tipo assim, tá no final do ano e os estudantes iriam passar para o segundo ano, aí sim tinham reuniões comuns para você passar como é que estava o desenvolvimento daquele aluno, mas fora isso era um trabalho bem específico. (Professora P9, 2021).

> Primeiro ano tinha uma coordenadora e do segundo ao quinto ano tinha outra. Era uma coisa diferente. Depois de um tempo é que juntou tudo e o primeiro se integrou. [...] parecia que eram dois mundos separados, o primeiro ano era um gueto e o segundo ano era outro. (Professora P7, 2021).

> [...] antes do Ciclo de Alfabetização o ensino fundamental do IBC era dividido em primeiro ano e primeiro segmento. Efetivamente a única diferença que existe entre o modelo de ciclo e o modelo anterior é a questão da retenção da criança. Antes a criança podia fazer o primeiro ano em até três anos [...] Era até ele estar completamente alfabetizado dentro de um parâmetro criado, estabelecido pelas professoras do 1º ano [...] as avaliações precisavam ser formais, precisava ter provas e hoje você pode ter avaliações formativas, você pode avaliar esse aluno ao longo do período, você não precisa dar uma prova, você não precisa ter um objeto único que determina o que vai ser o aluno dali para frente [...] (Professora P3, 2021).

Percebeu-se que a integração curricular no IBC tem como base a proposta curricular expressa no PPP em construção, os registros nos relatórios avaliativos dos estudantes que expressam parte dos conteúdos aprendidos, na concepção curricular das professoras, que redigem os relatórios que servirão de base para a continuidade e acompanhamento do aprendizado dos estudantes. Além do PPP e dos relatórios, o movimento e a dinâmica contínua de interação e comunicação entre as professoras também é essencial para a integração curricular entre os anos de escolaridade, e a unificação do primeiro ano e primeiro segmento em apenas uma coordenação do primeiro ao quinto ano foi de extrema importância para integração curricular. Podemos perceber em uma das falas da professora que atuava no primeiro ano antes da unificação que não havia aproximação entre o primeiro ano e os demais anos de escolaridade.

> [...] o primeiro ano era só o primeiro ano. A gente não tinha contato com o planejamento das séries seguintes, um intercâmbio que era necessário, né? Por causa da verticalização, não existia. O primeiro era aquele gueto mesmo, fechado, dentro do IBC. Era um grupinho muito restrito. (Professora P2, 2021).

Segundo uma das professoras que atua no primeiro ano atualmente com o Ciclo de Alfabetização a integração curricular depende bastante das próprias professoras.

> A gente vai seguindo o currículo que está estipulado para aquele ano ali. Então, a gente vai seguindo de acordo com as áreas. E aí, a integração, na verdade, de um ano para o outro, geralmente, as próprias professoras vão procurando informações com quem foi professora daquele aluno anteriormente. Na verdade, é um movimento que é meio que por conta própria de cada professora. É mais ou menos por aí, não tem uma reunião institucionalizada para isso, cada professora vai procurando informações com as professoras anteriores, e também lendo os relatórios e informações do estudante. (Professora P7, 2021).

Podemos perceber que junto à implementação do Ciclo de Alfabetização, houve também a união entre o primeiro ano e o primeiro segmento, o que aproximou as professoras

e tornou a comunicação entre elas e a integração curricular entre os anos de escolaridade mais fluidos.

Professoras que atuaram toda a vida profissional no IBC apenas com a alfabetização no primeiro ano passaram a circular por outros anos de escolaridade, assim como as professoras que atuavam com outros anos de escolaridade passaram a atuar no primeiro ano.

Com o Ciclo de Alfabetização as professoras passaram a ter mais autonomia para escolherem seus instrumentos de avaliação da aprendizagem, a semana de prova estabelecida no calendário escolar foi extinta e cada professora passou a avaliar seu estudante de acordo com as realidades e potencialidades dos estudantes. Não existe uma data certa para avaliação nem um instrumento único, as provas praticamente foram abolidas no primeiro e segundo ano do ensino fundamental. E as avaliações são continuas e realizadas nos cotidianos das salas de aula. Os relatos indicam aproximações do que Mainardes (2007) sinalizou: não basta aprovar o estudante, é preciso repensar toda ação pedagógica.

A avaliação no ciclo de formação é investigativa, processual, participativa e diagnóstica, levando-nos a pensar em duas questões: o que devemos fazer e o que podemos? (KRUG, 2001). A progressão do estudante para o ano escolar seguinte ocorreria, segundo a autora, sem interrupções, mas com suportes que buscariam atender às necessidades e dificuldades dos estudantes. No caso da Escola Cidadã de Porto Alegre, por exemplo, que trabalhou com os Ciclos de Formação, havia a progressão simples, a progressão com plano didático de apoio e a progressão com avaliação especializada. Os estudantes com NEE eram atendidos por salas de integração e recursos (SIR) no contraturno escolar, além de professores itinerantes e laboratórios de aprendizagens (KRUG, 2001). O plano didático de apoio pedagógico também foi proposto por Fetzner e Rocha (2012) como uma estratégia para acompanhar o estudante na progressão continuada em organização não seriada.

No IBC o relatório avaliativo e o PEI, apesar de não terem essa função, acabam cumprindo a demanda de um plano didático de apoio, porém sem o objetivo específico do documento. Em função do Ciclo de Alfabetização ser recente e ainda estar passando por constantes discussões, acredita-se que a implementação de um documento como o plano didático de apoio seja uma questão de tempo e amadurecimento do ciclo na instituição. Apesar disso, podemos perceber nas falas das professoras que houve mudanças significativas no processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes no Ciclo de Alfabetização do IBC.

> Ela [a avaliação da aprendizagem] é contínua até o terceiro ano [...] cada semana eu tiro uma atividade para fazer comparação com a semana anterior, isso por opção minha [...] eu tenho uma atividade na semana que é uma

> atividade que contempla o máximo de conteúdo que foi dado naquele período para poder a criança realizar a atividade. E ali eu vou vendo como ela foi se desenvolvendo [...] na troca com a própria criança, agora pelo WhatsApp, se ela consegue me responder por texto, se consegue só me responder por áudio, isso tudo faz parte da minha avaliação. Então, a avaliação é muito mais ampla. No modelo seriado a avaliação era só a prova. Era um teste e uma prova. Eram sempre dois sistemas de avaliação, dois momentos avaliativos, mas eram por provas. Agora não, mas se a gente quiser dar prova, a gente pode dar prova, não é um impedimento. (Professora P3, 2021).

> O professor tem autonomia, no terceiro ano costuma ter provas para eles já se acostumarem, porque a partir do quarto isso já é uma rotina, então, o professor do terceiro ano começa a introduzir normalmente as provas, mas com peso muito menor, dizendo que é um momento que a gente tá verificando o que ele sabe, mas ele tem que estudar todo dia, ele precisa dessa continuidade, porque eles precisam entender que a prova não é o carrasco [...] a gente trabalha muito esse conceito de que a prova é só mais um momento de avaliação deles, isso no terceiro ano. (Professora P3, 2021).

O relatório avaliativo dos estudantes, uma nova proposta a partir da implementação do Ciclo de Alfabetização, depende do calendário escolar, quando o ano é organizado em quatro bimestres, também são quatro relatórios, quando é organizado por trimestre, são três relatórios, sempre no final de um período o professor precisa entregar um relatório referente ao período vivenciado. Além desses relatórios avaliativos referentes a todos os estudantes, há também os relatórios semestrais referentes apenas aos estudantes com DMSV, realizado junto à equipe do AE-DMU para repensar o PEI ou adaptações para os próximos seis meses. Inclusive há a preocupação de avaliar o estudante conforme suas características e potencialidades, como podemos perceber na fala de uma das professoras quando se refere à avaliação da aprendizagem do estudante com DMSV durante o ensino remoto.

> A avaliação com eles é diferente, totalmente diferente. Os objetivos são outros, eles trabalham com os PEIs. O planejamento todo deles é diferente da turma, inclusive, os alunos com DMSV não têm nota, são somente os relatórios, tudo é diferente! Cada um tem o seu planejamento e as suas atividades. Inclusive, tem muitas atividades que são enviadas somente para eles [...] nós mandamos atividades especificas para eles. Tem dias na semana que é só com eles para poder realmente atender a demanda deles. A aluna não é oralizada. (Professora P2, 2021).

Outro ponto interessante e complexo são as professoras trabalharem por meio de telas e ambientes virtuais com turmas formadas com estudantes com DV e com estudantes com DMSV, durante o ensino remoto. Tanto as aulas quanto os momentos avaliativos pensando em crianças com especificidades tão distintas em realidades econômicas diversas torna todo o trabalho mais complexo. Algumas professoras em parceria e consenso dos responsáveis

preferiram realizar aulas síncronas virtuais separadamente para alguns estudantes com DMSV para que pudessem ter mais atenção da professora. Dividir a atenção na sala de aula presencial já é um desafio, mas em ambiente virtual com turmas dos anos iniciais com singularidades muito particulares se torna bem complexo. Na fala de algumas professoras a seguir podemos perceber como elas dividem sua atenção com os estudantes no ambiente virtual, com arranjos distintos, enquanto uma divide a atenção entre os estudantes em uma mesma aula síncrona, outra separa uma aula síncrona para dar atenção apenas aos estudantes com DMSV.

> Tudo entra na avaliação, principalmente o social, é o que a gente mais vê. Ele [estudante com DMSV] é um aluno que está no 3º ano, mas ainda não iniciou nenhum processo de alfabetização, ele ainda não está preparado. Estou começando agora a letra inicial dele, as letras do nome dele como são formadas, o som 'ah, olha só, está vendo essa palavra?'. Se eu falo sobre o bichinho: "escuta bem o nome dele, do bichinho, é cão, olha só o barulhinho que foi, ouve, repete" e aí ele fala dos gatinhos todos, dos cachorros que ele tem e a gente vai puxando, né? Enquanto isso, a gente vai dando os animais pra outra aluna com DV [sem DMSV], as categorias dos animais. (Professora P2, 2021).

> [...] então, a gente consegue fazer um trabalho mais comum para os alunos que conseguem acompanhar o currículo regular da escola e a gente faz alguns horários específicos para atendimento aos alunos que têm um plano individual, que são aqueles que tem um laudo já específico [...] além de tentar fazer as atividades em grupo ali, a gente tem duas aulas síncronas, então, uma eles [os estudantes com DMSV] participam, outra não e, para compensar essa aula que não participaram, a gente faz um horário de atendimento com eles. Então, eles acabam tendo um atendimento para o conteúdo específico do PEI deles e tem um momento de socialização que são as aulas com todos os alunos. Assim que a gente tá organizando. (Professora P9, 2021).

Os professores recebem um formulário para preenchimento dos relatórios avaliativos, todos os profissionais que atendem os estudantes recebem, mas como cada profissional vai escrever e descrever suas observações referentes à avaliação do estudante é bastante flexível. Cada um escreve a sua maneira, conforme compreende como deve ser, redigindo as características sociais e afetivas dos estudantes, suas potencialidades, seus aprendizados, suas dificuldades, suas defasagens, sua forma de interação, entre outras possibilidades.

> Então, a minha avaliação, como eu estou no primeiro ano, eu avalio continuamente por meio de relatório. Não é atribuído nota para eles. Esse relatório não tem uma divisão entre as áreas, linguagem, área matemática, não tem uma divisão. Ali a gente coloca todas as áreas, todas as competências, o que o aluno atingiu, o que não atingiu, como é que ele está caminhando, quais as dificuldades, tudo naquele único documento. (Professora P7, 2021).

> Eu considero importante o aspecto social, como que o aluno interage com a turma, com os professores, com a escola de uma forma geral; o desenvolvimento da linguagem como uma linguagem oral; como que ele se comunica e também levando para o aspecto da leitura da escrita; o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático que é como ele faz operações matemáticas, se ele consegue perceber a questão de quantidade; as dificuldades; e também considero o aspecto da Geografia, História e ciências que é como que ele tá compreendo essas três áreas, como que ele consegue desenvolver. Eu tento trabalhar mais ou menos assim. (Professora P7, 2021).

> Eu sempre coloco as características dele conforme eu recebia. Como ele estava no início do ano, quase uma avaliação de diagnóstico, no início do período. Relato tudo aquilo que foi trabalhado durante aquele período que está sendo avaliado, tanto o desenvolvimento dele em termos de conteúdo, como desenvolvimento pessoal mesmo, que ele já progrediu, os avanços que ele já conseguiu fazer. Coloco também o que foi trabalhado e ele não conseguiu ainda alcançar, ou seja, o que estamos trabalhando para o próximo período. Para que o responsável quando leia o relatório, perceba a evolução da criança. Aí, eu falo da criança como estava no início daquele período, o que está sendo avaliado e como está no momento final da avaliação. Todo o desenvolvimento dele eu coloco, o que nós trabalhamos, o que vai ser trabalhado e a minha perspectiva para o próximo período também. (Professora P2, 2021).

E esses relatórios são diferenciados também respeitando a singularidade de cada estudante, como podemos verificar em algumas falas das professoras, com o estudante com DV sem outros comprometimentos os relatórios dão mais ênfase às construções e aprendizados acadêmicos, enquanto a ênfase dos relatórios de estudantes com DMSV é maior em suas formas de interação, socialização, formas de se expressar, sem deixar de considerar a questão acadêmica e, dessa forma, respeitando no processo avaliativo as potencialidades e características de cada estudante. Na fala da professora a seguir podemos verificar que o relatório de seus estudantes com DMSV é bem específico, pois contempla e respeita a potencialidade, o tempo e as características de cada um.

> Porque assim, nosso caso é uma turma que a turma inteira não fala nada, são turmas de alunos que não estão oralizados, então você trabalhar com a turma remotamente, que nenhum fala, de certa forma, o aluno que abriu um sorriso, que colocou a mão no material, que aceitou pegar o material já é algo importante colocar no relatório. Um aluno que não se debateu durante a aula, que aguentou ficar uma hora assistindo a aula, ou que aguentou ficar 30 minutos. Isso também já é algo a ser registrado no relatório. O tempo de retorno dessa turma é diferente de uma outra turma e o retorno que a gente tem deles é um retorno diferente, porque eles não falam, a gente não tem um retorno oral. (Professora P5, 2020)

A fala da professora nos mostra justamente que avaliar a aprendizagem é perceber o estudante, acolhê-lo conforme suas potencialidades e características sejam elas quais forem.

Não existe instrumento de avaliação melhor ou pior, existe a avaliação adequada a cada estudante, uma avaliação processual, diagnóstica, contínua, investigativa, registrada por meio de relatórios avaliativos para acompanhar o desenvolvimento do estudante e servir de base como seu histórico social e acadêmico, como ser humano. Ao expressar o tempo que o estudante consegue permanecer em uma atividade, a sua expressão, a forma e o tempo de comunicação desse estudante a professora consegue concretizar uma avaliação não tradicional, não classificatória, que não se resume a conteúdos e objetivos.

Por outro lado, podemos perceber por meio das falas de algumas professoras apresentadas a seguir, retiradas de um contexto quando indagadas sobre a compreensão sobre a reprovação escolar, que as falas expressam sentidos positivos à reprovação, e a lógica da seriação e da necessidade de o conhecimento "acadêmico" ser aprendido em um determinado tempo, em uma determinada série ainda é uma cultura forte e presente, mesmo com o Ciclo de Alfabetização já implementado. "O tempo previsto para aprender a ler e a escrever, uma vez extrapolado, passa a ser considerado tempo perdido. O tempo vivido passa a ser ignorado, produzido como não existente, e a criança começa a ocupar o lugar da ausência [...]" (SAMPAIO, 2008, p. 73).

> "Para mim a reprovação é realmente a medida extrema, é uma situação extrema [...] Eu falo que não gosto da reprovação, mas eu acho que às vezes é necessário." (Professora P3, 2021).
>
> "[...] eu acho que a reprovação seria para beneficiar o aluno.[...] Então ela tem sim o lado positivo e o lado negativo." (professora P4, 2021).
>
> "[...] ele não podia passar sem saber ler e escrever." (Professora P9, 2021).
>
> "[...] eu não acho que a reprovação seja uma coisa boa, acho que se a gente não puder reprovar é melhor. Acho que a reprovação mexe muito com a autoestima do aluno, acho que mexe muito com o emocional dele. Acho que se você não puder reprovar é melhor, mas tem casos que não tem muito jeito, mas eu reprovei muito pouco [...]" (professora P7, 2021).

É como se inconscientemente as mentes das professoras estivessem colonizadas por formações e práticas avaliativas e classificatórias durante todos os seus percursos escolares. A lógica do currículo por disciplina e compartimentado está enraizado como padrão, como real, possível, e transgredir e contrariar essa cultura enraizada é complexo e exige formação adequada, espaços de formação, de debates, para serem experiências compartilhadas.

Para Fernandes (2009), no Brasil, essa lógica da seriação faz parte da cultura da escola e está relacionada à qualidade da educação, e a reprovação faz parte desta lógica que aprisiona

os conteúdos em uma determinada série e retém os estudantes com base nesses programas e estabelecidos.

Especificamente na passagem do ano escolar de 2020 para o ano escolar de 2021, todos os estudantes foram aprovados sem exceção, independente de número de frequência (faltas), pois considerou-se todo o contexto que a sociedade, as famílias, professores e estudantes estavam passando e aprendendo com o novo contexto. Os conteúdos do currículo foram reorganizados e se compreendeu esses dois anos cursados em um, como um ciclo contínuo.

Segundo dados obtidos durante a observação na reunião do último COC do ano, no final do segundo semestre, referente ao calendário escolar do ano de 2021, um total de 19 estudantes do Ciclo de Alfabetização foram reprovados. Nos primeiro e segundo anos do Ciclo de Alfabetização os 8 estudantes reprovados foram devido à baixa frequência (número de faltas) e no terceiro ano os 11 estudantes foram reprovados pela baixa frequência e por alguns professores compreenderem que seria mais proveitoso/vantajoso ao estudante cursar novamente o terceiro ano, em função da "maturidade" e potencial para aprender mais os saberes desenvolvidos no terceiro ano, pois num quarto ano seriam outros conteúdos, que poderia, na compreensão de uma das professoras, que se pronunciou na reunião, prejudicar o estudante que ainda não havia amadurecido os conteúdos e saberes do terceiro ano. Mesmo considerando a boa intenção da professora, percebemos uma compreensão etapista vinculada à lógica seriada, em que o estudante precisa acompanhar a turma do ano seguinte, sem considerar que ele pode progredir de ano e acompanhar a turma em seu ritmo, com conteúdos e saberes diferentes, amadurecendo, no quarto ano, os saberes desenvolvidos no terceiro ano que ainda estão em construção.

Em função da pandemia e várias questões sociais, tensões e problemáticas que atravessaram a escolarização nesse período de ensino remoto e híbrido, dificultando a participação e presença dos estudantes nas aulas *online*, como a falta de acesso de estudantes à internet, a falta de aparelhos tecnológicos e locais para acessar à internet, além de questões pessoais dos familiares, o COC estabeleceu por votação democrática, flexibilizar o critério da reprovação por faltas, estabelecendo que: a) 75% ou mais de frequência os estudantes do primeiro e segundo ano seriam aprovados e os estudantes do terceiro ano poderiam ser aprovados, desde que atingissem o conceito para prosseguir ao ano seguinte; b) Entre 50% e 75% de frequência o professor avaliaria se o estudante teria condições de acompanhar o ano seguinte; e c) menos de 50% de frequência o estudante seria retido. Apesar desses critérios

estabelecidos a aprovação e reprovação dos estudantes foram discutidas uma a uma a partir da especificidade de cada um.

Para os estudantes com DV as professoras conseguiram estabelecer critérios mais objetivos para aprovação ou reprovação do estudante em função da aquisição leitura e escrita, da alfabetização e outras atividades acadêmicas. Para os estudantes com DMSV esses critérios já não são tão objetivos e consensuais, pois cada estudante tem uma singularidade, particularidade e necessidades bastante específicas e diferentes dos demais. Apesar de considerarem a importância de se trabalhar conteúdos acadêmicos e a alfabetização com os estudantes com DMSV e, saber que não se pode delimitar ou pressupor que o estudante não irá aprender determinado saber, percebe-se um consenso entre parte das professoras de que não faz sentido reprovar o estudante com DMSV por não ter sido alfabetizado como os demais estudantes com DV, pois ao seguir na escolarização ele continuará aprendendo e construindo conhecimento a sua maneira e ao seu tempo.

Por outro lado, há também o pensamento de outras professoras de que esses estudantes deveriam ser retidos no terceiro ano, pois têm potencial de aprenderem mais naquele ano se tiverem mais tempo. Percebe-se que a escolarização do estudante com DMSV ainda é um desafio às professoras e, diante dessa cultura seriada enraizada na escola, como aprovar um estudante que não consegue se comunicar ou se expressar de forma objetiva, que não consegue ler ou escrever e que talvez os conteúdos tidos como acadêmicos não sejam os essenciais ou os mais necessários no caso deles? A escolarização dos estudantes com DMSV junto aos estudantes com DV é recente no IBC e é uma organização e dinâmica que ainda está em construção e discussão entre os professores.

No IBC, o número de estudantes com DMSV cresceu bastante nos últimos anos, enquanto a matrícula de estudantes com DV diminuiu. Esse crescimento de matrículas de estudantes com múltipla deficiência é sinalizado por Rocha e Pletsch (2018), que apresentam estudos com base no censo escolar em que a matrícula desses estudantes no ensino regular passou de 7.640 no ano de 2013 para 41.948 no ano de 2015. Interessante que as autoras também salientam em seu estudo que as escolas têm dificuldades de identificar esses estudantes, o que de certa forma pode comprometer dados estatísticos que são informados pelas próprias escolas. Para as autoras faltam recursos e estruturas nas escolas para atendimento desses estudantes, faltam pesquisas, capacitação em saberes específicos como a comunicação alternativa, e propõem um sistema de apoio, de compensação da deficiência, com base no conceito de Vigotski (1997), com foco no desenvolvimento de áreas potenciais (ROCHA; PLETSCH, 2018). Percebe-se que o IBC não está sozinho nessa reestruturação da

escola, todo o sistema de ensino brasileiro precisa se reestruturar para receber e acolher de forma digna todos os estudantes.

Cada ano que passa a quantidade de estudantes nos anos iniciais do IBC diminuem e paralelamente cresce o número de estudantes com DMSV matriculados em proporção ao quantitativo geral de estudantes. Nos Quadros 10 e 11 apresentados anteriormente podemos verificar que de 2020 para 2021 o quantitativo de estudantes no Ciclo de Alfabetização passou de 51 para 42, o número de estudantes com DV passou de 23 para 18 e os estudantes com DMSV passou de 28 para 24. Mesmo com uma pequena queda no quantitativo geral de estudantes, os com DMSV ainda foram mais de 50% dos estudantes no ano de 2021 se mantendo em maior quantidade.

Essa realidade atual de diminuição de matrículas no IBC pode ser em função da forte política pública de inclusão escolar dos últimos anos, que perdurou até 2016. Aparentemente as escolas regulares estão conseguindo acolher esses estudantes com DV, o que faz com que diminua o número de matrículas de estudantes com DV, enquanto os estudantes com DMSV, que necessitam de atenção mais específica ainda buscam o suporte e recursos do IBC como instituição especializada para que se possa atender às demandas e especificidades desses estudantes.

5.3.3 A reorganização das turmas para o ano de 2022: repensando a escolarização do estudante com DMSV

Ainda há uma tensa discussão sobre a organização das turmas, progressão nos anos de escolaridade, dinâmica e estratégias pedagógicas, principalmente, quando se trata dos estudantes com DMSV. Não se trata de se valer ou discutir o direito desses estudantes estarem na escola, mas de se pensar qual a melhor organização escolar que se possa contemplar a todos os estudantes, cada um com sua complexidade e características. Uma das turmas do terceiro ano do Ciclo de Alfabetização, por exemplo, no ano de 2021 foi composta de sete estudantes, todos além da DV tinham outros comprometimentos. A questão é muito mais complexa do que simplesmente juntar os estudantes na mesma turma. É repensar e refletir sobre qual o melhor currículo e melhor formar de organização escolar para cada estudante.

Em função da mudança de perfil dos estudantes do IBC, o crescente aumento de estudantes com DMSV[34], e as tensões geradas no cotidiano escolar em função de ainda não se compreender a melhor forma de se promover uma educação de qualidade a esses estudantes com DMSV, contemplando as necessidades de todos, na última reunião do ano com as professoras do primeiro segmento e algumas professoras da equipe do AE-DMU, a gestão do DED propôs uma nova organização das turmas, separando os estudantes com DV dos estudantes com DV associada a outros comprometimentos, atendidos pela equipe do AE-DMU, no intuito de tentar um novo arranjo na organização que pudesse contemplar a todos, uma vez que os estudantes com DV sem outros comprometimentos conseguem cursar as disciplinas obrigatórias e atividades complementares com êxito, enquanto os estudantes com DMSV necessitam de um currículo mais individualizado, conforme sua singularidade e necessidades bastante específicas. A ideia de separar não foi no intuito de segregar, mas de individualizar e especificar mais o currículo dos estudantes mais comprometidos, de forma que tenham um melhor e maior aproveitamento na escola, tanto os estudantes com DV quanto os estudantes com DMSV. Uma das professoras sinalizou que o seu estudante com DV poderia ter desenvolvido mais sua oralidade e comunicação, porém seus colegas de turma com DMSV ainda não eram oralizados nem realizavam a comunicação de forma objetiva, o que restringiu a fala e comunicação do estudante com DV à professora e outros funcionários.

Para a separação foram criadas turmas chamadas de "multisseriadas" tendo como critério de enturmação apenas a idade dos estudantes com DMSV ou com algum outro comprometimento sem laudo. Para o Ciclo de Alfabetização foram criadas três turmas multisseriadas: MS1, MS2 e MS3. Interessante que a própria nomenclatura dada à turma já contraria a organização ciclada. Uma turma com estudantes de diferentes "séries" dentro do Ciclo de Alfabetização. Talvez a nomenclatura dada à turma nos mostre que a lógica de pensamento que ainda permeia a cabeça de alguns professores seja a seriada.

A proposta foi apresentada de forma aberta, passível de mudanças e ajustes para ser discutida e repensada pela equipe de professoras. As professoras aceitaram a proposta, porém compreenderam em um consenso coletivo, após algumas explanações, que deveriam também ter como critério de enturmação a separação dos estudantes com BV e dos cegos, pois o processo de alfabetização em tinta e no Sistema Braille são distintos e, agrupando estudantes que aprenderiam e compartilhariam da mesma estratégia, ou de estratégias semelhantes no

[34] Interessante lembrar que os estudantes com DMSV citados aqui são os estudantes com DV associada a outras deficiências, comprovadas por laudo, ou estudantes com DV com outros comprometimentos, porém sem laudo ou diagnóstico fechado.

processo de alfabetização, facilitaria a troca entre eles, aprendendo uns com os outros. Dessa forma, as turmas multisseriadas do Ciclo de Alfabetização foram reorganizadas tendo como primeiro critério a condição visual funcional/pedagógica e como segundo critério a idade aproximada dos estudantes, ficando organizadas da seguinte forma para o ano de 2022: a) Turma MS1 com 4 estudantes com DMSV – BV, sendo dois do 1.° ano e dois do 3.° ano; b) Turma MS2 com 4 estudantes com DMSV – cegos, sendo um do 1.° ano, dois do 2.° ano e um do 3.° ano; e c) Turma MS3 com 4 estudantes com DMSV – cegos, todos do 3.° ano.

Além das três turmas multisseriadas também foram formadas três turmas com estudantes com DV sem outros comprometimentos, chamadas de: a) turma 101 (1.° ano) com dois estudantes cegos; b) turma 201 (2.° ano) com quatro estudantes cegos e um com BV; e c) turma 301 (3.° ano) com oito estudantes com BV e dois estudantes cegos.

Essa organização das turmas foi realizada com base nos estudantes já matriculados no IBC, porém passível de algumas alterações em função da chegada de novas matrículas após processo seletivo da instituição. Todo o primeiro segmento foi organizado e dividido em turmas multisseriadas e turmas de estudantes com DV, ao todo no primeiro segmento foram organizadas seis turmas multisseriadas para estudantes com DMSV e seis turmas com estudantes com DV sem outros comprometimentos.

Segundo a gestão, a ideia da turma multisseriada é reduzir a carga horária de aula curricular das disciplinas da BNCC e possibilitar atendimentos mais específicos e individualizados de acordo com a característica e necessidade de cada estudante, contando com espaços e tempos em atividades pedagógicas na escola em que os estudantes das turmas multisseriadas e das turmas de estudantes com DV possam estar e participar juntos das atividades. O tempo de redução da carga horária da grade curricular referente à BNCC das turmas multisseriadas não foi mencionado pela gestão nem foi questionado pelas professoras.

A escolha das turmas pelas professoras, definindo qual professora ficaria com qual turma, foi bastante harmoniosa e sem conflitos. A maioria das professoras se disponibilizou a ficar com qualquer turma e algumas escolheram turmas especificas em função de projetos de ensino e pesquisas em andamento com alguns estudantes.

Com a nova proposta de turmas multisseriadas, a gestão não viu a necessidade de nas turmas de estudantes com DV ficarem duas professoras trabalhando com o formato de bidocência[35]. Nesse sentido, essas turmas ficaram com apenas uma professora de referência de turma mais a possibilidade de estagiários, enquanto as turmas multisseriadas ficaram com

[35] Que só será possível com a chegada de sete professoras substitutas para cumprir contrato de dois anos (2022-2023).

duas professoras trabalhando no formato da bidocência mais a possibilidade de estagiários e cuidadores. Ao todo foram organizadas 12 turmas no primeiro segmento, sendo seis multisseriadas com estudantes com DMSV e seis turmas de estudantes com DV.

Nessa última reunião do primeiro segmento também foi eleita de forma democrática a nova coordenação do primeiro segmento, que será exercida por duas professoras em 2022. A gestão também informou que a partir de 2023: a) haverá cursos de capacitação e atualização para todos os professores do IBC; b) que o primeiro segmento, contará com a disciplina de inglês, sendo um tempo para cada ano do Ciclo de Alfabetização e dois tempos para os quarto e quinto anos; c) que o quarto e quinto ano também terão a disciplina de informática; d) que o ano organizado em trimestre poderá ser organizado em bimestre; e) que foram criadas pastas de cada estudante e disponibilizadas no drive para que todos os professores e profissionais tenham acesso aos relatórios de todos os profissionais referente ao estudante e suas especificações.

Nessa reunião do primeiro segmento também foi argumentado por uma das professoras sobre a necessidade de um projeto paralelo aos estudantes com DMSV, pois na compreensão dela não fazia sentido reprovar um estudante com DMSV, por exemplo, no quinto ano porque não sabia ler e escrever, pois o estudante teria outras necessidades para além de conteúdos da BNCC, que precisavam ser atendidas paralelamente, com um outro olhar, porém tal questão não ganhou força na reunião. Tal argumentação foi levantada em função da não reprovação desses estudantes que seguirão para o sexto ano de 2022 com um total de 15 estudantes com DMSV atendidos pela equipe do AE-DMU. Esses estudantes que antes não cursavam o primeiro segmento, pois eram encaminhados ao antigo PREA, chegarão, em 2022, em grande número ao segundo segmento, o que necessitará de uma nova discussão e reorganização por parte de toda a equipe pedagógica.

Essa discussão e rearranjos na organização das turmas evidenciam também um processo continuo de repensar a escola e a prática pedagógica. Todas as transformações as quais o IBC está passando e já passou contribuem para toda essa discussão e movimento da instituição. Essa discussão e reorganização em função da mudança de perfil dos estudantes e da chegada em grande número ao segundo segmento foi realizada na última reunião geral do DED com todos os segmentos, em 15 de dezembro de 2021, com a participação online de mais de 80 professores. Muitas bandeiras foram levantadas, como a volta do PREA e das turmas do PED, da discussão sobre o que é inclusão e segregação, da possibilidade de matrícula de estudantes que enxergam na instituição, da aproximação do primeiro e segundo

segmento, da mediação necessária, dos recursos, das estratégias, das possibilidades de (re)organização para se adequar aos estudantes com DMSV.

O que se percebe é que desde a extinção do PREA em 2016, os estudantes com DMSV passaram a cursar a escolaridade junto aos estudantes com DV e, nesses últimos cinco anos, os estudantes foram cursando os anos de escolaridade do primeiro segmento, o que fez com que toda a equipe do primeiro segmento se reorganizasse para receber e trabalhar com todos os estudantes, mas apenas em 2022 esses estudantes chegarão em número considerável ao segundo segmento. Como um efeito cascata os setores e segmentos foram se reorganizando para receber os estudantes com DMSV junto aos estudantes com DV, primeiro na educação infantil depois no primeiro segmento e a partir de 2022 no segundo segmento[36].

Em função dos estudantes serem do IBC e não de um segmento específico foi estabelecido nessa última reunião um fórum de discussão sobre a questão da inclusão e escolarização dos estudantes com DMSV para todos os funcionários do DED a ser realizado periodicamente durante o ano de 2022 para que se implemente no ano de 2023 uma proposta que contemple a todos os estudantes.

5.3.4 As compreensões e os desafios do/no ciclo de alfabetização

Ao todo foram nove professoras de referência do Ciclo de Alfabetização entrevistadas, a percepção sobre o ciclo e os desafios enfrentados são distintos e particulares de cada professora com suas concepções e tensões no que acredita ser a educação pública e a educação especial. No geral, a maioria das professoras não se mostrou contrária ao Ciclo de Alfabetização e poucas expressaram desafios a serem superados, pois a implementação do Ciclo parece ter sido algo bastante natural.

Junto à implementação do Ciclo de Alfabetização outras mudanças foram realizadas com a extinção do PREA, o aumento de estudantes com DMSV nas turmas junto aos estudantes com DV, a aposentadoria de parte das professoras do primeiro segmento, a contemplação da carga horária de extensão e pesquisa além de ensino, porém as alterações relacionadas especificamente à implementação do Ciclo de Alfabetização foram a maior proximidade das professoras do primeiro segmento, o que facilitou a troca e integração

[36] A gestão e professores estão pensando em projetos diferenciados para os estudantes com DMSV para que sejam implementados no ano de 2022. Também ficou decidido na última reunião geral do DED pela criação de um fórum de discussão em que os professores pudessem conversar sobre a educação e inclusão dos estudantes nas diferentes áreas e setores da instituição.

curricular e acompanhamento dos estudantes no decorrer dos anos escolares, a progressão continuada até o terceiro ano do ensino fundamental, onde há a possibilidade de reprovação dos estudantes, a avaliação flexível e singular para cada estudante em períodos distintos sem a necessidade de provas e semanas avaliativas, o relatório de registro da avaliação da aprendizagem que possibilita a compreensão do desenvolvimento dos estudantes de forma minuciosa para além de uma nota ou conceito.

Muitas mudanças foram realizadas na estrutura pedagógica e para algumas professoras alguns desafios foram, principalmente, conscientizar aos pais responsáveis e a outras poucas professoras que a estrutura e organização do Ciclo de Alfabetização é benéfica aos estudantes. “O grande desafio foi fazer com que toda a equipe aceitasse o ciclo, foi o primeiro desafio. A implantação do ciclo, já foi um grande desafio, a mexer com a cabeça de muitos professores, [...] e até os pais também [...]” (Professora P2, 2021).

> Um grande desafio para mim, dentro do ciclo, são os pais entenderem que a aprovação automática não quer dizer que o seu filho está passando sem saber nada. [...] os pais perceberem que o ciclo não é um ‘passa, vai, passa’ e as famílias e as próprias crianças perceberem que eles têm que trabalhar para poder atingir os objetivos do ciclo. Eu acho tem que mudar essa cultura de que ‘Ah não, reprova’, ‘Ah, não tem prova’, mudar essa cultura. [...] O outro desafio são os professores entenderem que o trabalho contínuo ele precisa ser sério, ele precisa ser contínuo. Um professor precisa saber o que essa turma já fez, por onde já andou, o que não deu certo. (Professora P3, 2021).

> [...] eu acho que o mais desafiador são as famílias entenderem que o ciclo na verdade é uma continuidade, com todo o objetivo para tingir. Porque eu percebo que muitas famílias entendem assim ‘Ah, o ciclo o aluno já vai passar mesmo, então tá bom’ eles não entendem a importância do ciclo. Que é uma continuidade, que tem todo um trabalho com aquele aluno [...] (Professora P7, 2021).

Outras professoras não consideraram a implementação e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização como um desafio, a maioria entendeu como desafio a extinção do PREA e a inclusão dos estudantes com DMSV nas turmas especializadas junto aos estudantes com DV, fato que acorreu no mesmo período da implementação do Ciclo de Alfabetização e que também influenciou significativamente a prática pedagógica das professoras, conforme podemos verificar com a fala a seguir:

> Eu acho que desafios vieram mais por causa do fim do PREA e da junção de alunos cegos com alunos com DMSV do que com a implantação do Ciclo de Alfabetização, acho que a principal diferença é que antigamente a gente tinha nota a cada ano e agora não tem mais, agora é relatório, antigamente reprovava cada ano, agora só no terceiro. Eu acho que essa foi a principal mudança, mas eu não diria que é um desafio, porque tudo bem essa

> mudança, tranquila, o maior desafio mesmo veio com essa junção dos alunos com DMSV nas turmas com estudantes com DV, que aí mudou toda engrenagem de fato. (Professora P5, 2021).

Outro desafio sinalizado pelas professoras, que também não ocorreu em função do Ciclo de Alfabetização, foi o ensino remoto, que mais uma vez forçou uma sequência de mudanças que interferiram diretamente na prática pedagógica das professoras. Em meio tantos desafios e transformações acontecendo paralelamente, como a extinção do PREA e o ensino remoto, a implementação, desenvolvimento e as mudanças provocadas pelo Ciclo de Alfabetização foram considerada a alteração mais naturais às professoras.

Quanto à compreensão das professoras sobre o Ciclo de Alfabetização, ou ensino organizado em ciclos, as professoras demonstraram um saber prático devido às mudanças provocadas pela organização em ciclo, mas não expressaram conhecimentos teóricos e aprofundados sobre a temática, o que influencia em suas compreensões sobre a organização do ensino em ciclos e as diferenças entre os tipos de ciclos possíveis.

> Para mim é muito mais do que só organizar a questão da passagem de ano da, passagem de uma turma para outra, de não ter retenção [...]o ciclo passa também por essa construção dos conteúdos, conversando entre eles, o trabalho de integração, um trabalho contínuo, mesmo que não seja com o mesmo docente, mas que os docentes tivessem uma continuidade de trabalho, que fosse de uma maneira mais fluida. A gente ainda tá em processo, a gente tá aprendendo a trabalhar em equipe, porque aprender a trabalhar em equipe é um dos desafios do IBC. A gente sempre trabalhou muito estanques, cada um no seu quadrado. E aí trabalhar em equipe é uma outra coisa, dá trabalho e exige uma colaboração entre todos. Então, isso é um grande desafio. Mas eu acho que o ciclo não é só uma questão de retenção. É uma questão de conteúdo, é uma questão do desenvolvimento da aprendizagem da criança. Eu acho que o ciclo poderia se estender [para as demais séries], como a gente estendeu na pandemia e está dando certo, assim, né, o quarto e o quinto, sexto e sétimo, oitavo e nono. Eu acho que ele poderia se estender para permitir que o aluno tenha mais tempo para aprender, mais tempo sem ter aquele estigma ‘vou ficar reprovado’, sabe? (Professora P3, 2021).

> [...] eu gosto bastante! Porque ele [o Ciclo de Alfabetização] dá oportunidade do aluno se desenvolver dentro do ritmo dele, se o aluno tem o desenvolvimento mais lento ele vai caber ali, vai ter três anos para completar a alfabetização. Se for um aluno rápido, tudo bem, em um ano, um ano e meio ele vai completar o processo dele de alfabetização. Mas se for um aluno que tiver um pouco mais de dificuldade, que precisa de um pouco mais de atenção, ele também vai caminhar, mas vai caminhar dentro do ritmo dele. Por isso que eu acho muito legal o ciclo, porque dá tempo dele se avaliar, dele crescer, dele se estruturar, dele aprender, não vai correr contra o tempo! Ele não vai ter uma reprovação já no início da vida escolar só porque ele não conseguiu alcançar aquele objetivo dentro daquele período. Ele vai ter o tempo dele, o ritmo dele para alcançar aquele objetivo. Então, eu acho muito válido, muito legal, o ciclo. (Professora P2, 2021).

A ideia não é trazer e apresentar a fala de todas as professoras sobre suas compreensões sobre o Ciclo de Alfabetização, mas sintetizar as ideias apresentadas nas entrevistas realizadas. Para além das características do Ciclo de Alfabetização mencionadas nas falas supracitadas das professoras, como o maior tempo para aprendizado dos estudantes, o respeito ao seu ritmo de aprendizado, ao tempo, a sua maturidade, ao seu crescimento, a integração e flexibilização dos conteúdos do currículo, o trabalho coletivo e contínuo, também foram citadas a unificação das séries em períodos, a não reprovação, a mudança na avaliação que no ciclo é por meio de relatório sem um período específico para isso, o planejamento em conjunto e flexível, pois terá que acompanhar o nível de aprendizado de cada estudante.

> Dentro de Educação Especial, o ciclo como hoje se apresenta é importante porque permite que você tenha a integração entre os conteúdos, entre os conceitos, mas assim, permite que o aluno com DMSV esteja inserido sem estar perdido. Ele está inserido na turma, mas ele não está perdido, porque ele tá dentro de um ciclo, ele tem um período para aprender aquele conteúdo, ele tem um tempo mais longo para dar conta daquele conteúdo. (Professora P3, 2021).

Interessante o termo utilizado pela professora, chamando o estudante de perdido na turma, pois é justamente o que acaba acontecendo quando o estudante é reprovado por vários anos em função de um currículo engessado que não atende as suas necessidades. Quando a escola e as práticas pedagógicas não adequam ao estudante a escola acaba gerando muitos estudantes perdidos, com idades avançadas nos anos escolares iniciais. Uma defasagem que acompanhará o estudante por toda escolarização na falta de um projeto específico que corrija essa distorção.

5.3.5 Algumas reflexões...

Durante as entrevistas e algumas falas percebemos que algumas professoras ainda não sabiam se o terceiro ano haveria nota ou seria apenas relatório, outra não sabia que só poderia haver reprovação no terceiro ano, achava que era a partir do segundo ano. Algumas professoras foram taxativas em afirmar que o PEI deveria ser realizado junto com a equipe do AE-DMU e era para todos os estudantes com DMSV, enquanto outras disseram não terem feito o PEI ou terem feito sozinhas sem a equipe do AE-DMU. Inclusive a própria equipe do AE-DMU sinalizou, na entrevista do tipo grupo focal, que o PEI é realizado apenas quando as professoras de estudantes com DMSV solicitam e consideram necessário o planejamento para determinado estudante. Fica claro nesses poucos conflitos de informação que faltaram reuniões de esclarecimentos e até de capacitação sobre o que é o Ciclo de Alfabetização e os

desdobramentos e as mudanças necessárias que o mesmo implica na prática pedagógica das professoras. Em síntese as mudanças mais percebidas pelas professoras foram a reformulação do currículo da alfabetização, ao diluir os conteúdos do primeiro ano em três anos de escolaridade, a impossibilidade de reprovação nos dois primeiros anos de escolaridade do Ciclo de Alfabetização e a flexibilização da avaliação da aprendizagem que pode ser realizada a qualquer período com qualquer instrumento, com registros em um relatório avaliativo da aprendizagem do estudante. Outras mudanças foram sinalizadas, mas não foram em função da implementação do Ciclo de Alfabetização, como a própria realização do PEI para os estudantes com DMSV e a estrutura de trabalho por bidocência, ambas em função da extinção do PREA e da inclusão dos estudantes com DMSV nas salas de aula especializadas junto aos estudantes com DV.

As professoras também expressaram aceitação pelo Ciclo de Alfabetização, porém até o terceiro ano de escolaridade. Apesar de percebermos a forte cultura da seriação ainda presente no IBC, as professoras não se mostraram contrárias ao Ciclo de Alfabetização, apenas três professoras mostraram-se contrárias especificamente a não reprovação durante o Ciclo de Alfabetização por considerarem, dentre outras questões, que o estudante poder permanecer mais um ano no mesmo ano escolar pode ser benéfico e por considerarem que o professor perde um pouco de sua autonomia já que todos irão passar independente de seu trabalho. Uma dessas professoras contrárias também mostrou preocupação por considerar que eles precisam ser tão exigidos no processo educacional quantos os demais estudantes que enxergam. Essa professora, inclusive, com DV, mostrou preocupação em os estudantes serem aprovados sem aprenderem os conteúdos, sem serem alfabetizados e isso ser considerado normal ou aceitável por serem estudantes com DV.

> Eu acho muito delicado, eu preferia quando não tinha. Eu preferia quando era de fato ano por ano e acho que de certa forma dava uma autonomia maior para o professor. O professor refletia mais sobre o desenvolvimento do aluno naquele ano. Eu acho que quando passa para esse modelo de só reprovar no terceiro ano, de certa forma, quem tá no primeiro e no segundo, não é que não avalia anualmente, mas eu acho que é diferente, tem um peso um pouco menor e acaba que joga um pouco a responsabilidade do processo de alfabetização, de ser consolidado para o ano seguinte. (Professora P5, 2021).

> Então, eu acho que essa questão da progressão continuada ela tira essa possibilidade de a criança permanecer mais um ano naquele nível de escolaridade. É como se a criança pulasse essa etapa e fosse para uma outra etapa sem ter vivenciado aqueles conteúdos. (Professora P4, 2021).

A maioria das professoras entrevistadas considerou o Ciclo de Alfabetização adequado ao IBC, porém preferindo permanecer com o modelo seriado do quarto ano do ensino fundamental em diante, como podemos verificar na fala da professora P7:

> Eu considero a organização em ciclos adequada ao IBC porque o aluno, devido às especificidades do Braille e da tinta é difícil ele se alfabetizar em realmente um ano. Então, eu vejo que é adequada até o terceiro ano. Para mim, organizar em ciclos é dar continuidade ao trabalho que foi feito anteriormente [...] (Professora P7, 2021).

A preocupação da maior parte das professoras é a aprovação automática dos estudantes sem aprenderem os conhecimentos, passarem pela escola sem aprenderem, por exemplo, a ler e escrever, questão abordada por Nedbajluk (2006) que chama de "Filhos do Ciclo" aqueles estudantes que passam pelo ensino organizado em ciclos com avaliações processuais mal interpretadas e que não denunciam as defasagens da aprendizagem nem dão os suportes necessários para que os estudantes tenham suas necessidades contempladas. Nesse caso, a progressão continuada se torna promoção automática, convertendo o Ciclo de Formação em Ciclo de Estudos. Uma situação que pode acontecer em muitas escolas que buscam implementar o ensino por ciclos sem as devidas preparações, estruturas e capacitações. Fetzner e Rocha (2012) sinalizam que somente o dar mais tempo aos estudantes não soluciona os problemas, não se pode desconsiderar as necessidades e dificuldades dos estudantes no processo de escolarização.

> Atualmente, a promoção automática se constituiu em uma distorção conceitual (pelo menos por parte da mídia, de políticos, de governos e de alguns professores) que vem a ser entendida como *empurrar o estudante para frente* (na escolarização), sem que aprendizagens significativas ocorram. (FETZNER; ROCHA, 2012, p. 123, grifo do autor).

Apenas duas professoras acreditam que a organização da escolaridade em ciclos poderia ser implantada em todo o IBC, porém com os devidos apoios necessários para complementação da aprendizagem dos estudantes. Atualmente, por exemplo, no período da tarde as professoras têm a liberdade de poderem fazer oficinas específicas com os estudantes ou realizarem reforços de conteúdos que foram trabalhados na parte da manhã, porém não há um projeto de aceleração ou complementação específico ao estudante do Ciclo de Alfabetização que passa de um ano escolar a outro, porém com defasagens. Apesar dos inúmeros atendimentos individualizados e coletivos, não há um trabalho específico que preencha essa lacuna. O que nos faz lembrar que o que diferencia justamente a progressão continuada da aprovação automática são os projetos, as oficinas, os apoios e as intervenções

realizadas e necessárias vinculados à progressão continuada, que se aproximam da singularidade e das características dos estudantes que progridem nos anos de escolaridade. Para Nedbajluk (2006),

> Promoção automática, por definição, refere-se à ação de elevar de posto ou de emprego, graduação ou categoria, de forma automática, sem o controle da vontade própria ou de alguém. Por outro lado, progressão continuada refere-se a desenvolvimento, continuação ou acrescentamento de uma ação ou estado, aumento de significado e alcance da experiência humana de forma ininterrupta. (p. 257-258).

Para Fetzner e Rocha (2012), a progressão continuada é diferente e exige mais da comunidade escolar, dos professores e estudantes.

> [...] a escola precisa organizar-se para contribuir na potencialização da diversidade de aprendizagens manifestadas pelos estudantes, considerando cada um como parâmetro de si mesmo, ao mesmo tempo, dar respostas às necessidades diferenciadas que cada um traz e, ainda, assegurar que os estudantes e seus familiares possam acompanhar e qualificar o processo de aprendizagem, colaborando na busca de alternativas, para a superação das necessidades coletivamente constatadas. (FETZNER; ROCHA, 2012, p. 125).

Percebe-se que a progressão continuada característica do Ciclo de Alfabetização é confundida pelas professoras com a aprovação automática, o que gera a preocupação entre elas de que os estudantes passem de ano após ano sem aprender e se formem com sérios problemas de defasagem acadêmica. Talvez em função disso, as professoras tenham sido unânimes em concordar com a reprovação em último caso, mesmo expressando preocupações quanto à autoestima do estudante, da distorção entre a idade e o ano de escolaridade, do atraso social, em não continuar com estudantes de sua faixa etária, da evasão escolar.

Apesar dessa visão enraizada de que a reprovação se relaciona com a aprendizagem e a qualidade da educação, podemos considerar muitos avanços com a implementação e o desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização como, a diminuição da defasagem e distorção entre idade e ano de escolaridade, elaboração de planejamentos mais coletivos, dinâmicos e flexíveis, avaliações da aprendizagem diversificadas, continuas e processuais, sem padronizações, registro e acompanhamentos do desenvolvimento dos estudantes por meio de relatórios avaliativos, maior aproximação e diálogo entre as professoras do primeiro segmento do ensino fundamental. São avanços significativos, conquistas que caminham em direção a escolas democráticas e inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALGUMAS COMPREENSÕES

Pesquisar em uma instituição com mais de 167 anos de história, que atravessou revoluções, reformas e que permaneceu viva diante de todas as alterações e mudanças políticas e sociais no país é de uma complexidade e responsabilidade imensa. Esta pesquisa e termina com compreensões sobre o problema investigado e apresenta dados que podem contribuir com a construção de outros caminhos possíveis para além da lógica da seriação. Teve como objetivo investigar a implementação e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização no IBC, assim como os seus desdobramentos na prática pedagógica dos professores, buscando acompanhar as transformações recorrentes a partir da implementação do ciclo de alfabetização junto aos estudantes com DV e DMSV. E nessa trajetória de pesquisa, busquei identificar possíveis desafios dos professores, as possíveis mudanças nas práticas pedagógicas e a compreensão do problema da distorção entre idade e ano de escolaridade na instituição.

Foi uma jornada longa, de quatro anos oficiais no curso de Doutorado. Vinha estudando e acompanhando as pesquisas que eram realizadas sobre a organização do ensino por meio de ciclos há algum tempo. E com as leituras fui percebendo que existia uma lacuna sobre esses estudos específicos e, com foco na educação especializada de pessoas com deficiência, não encontrando pesquisas sobre o assunto. Foi quando, em 2017, foi implementado o Ciclo de Alfabetização no IBC, momento em que percebi a oportunidade de realizar uma pesquisa que pudesse compreender o Ciclo de Alfabetização e seus desdobramentos na Educação Especial. Então, em 2017, escrevi o início deste projeto de pesquisa e consegui minha aprovação no curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, matriculando-me em 2018, orientado pela professora Doutora Andréa Rosana Fetzner.

Esta pesquisa contextualiza meu local de trabalho, minha instituição e as tensões que permeiam meu cotidiano, meus amigos, meus pares, meus chefes, meus estudantes. A comunidade a qual faço parte enquanto professor e pesquisador, que se relaciona a minha vida, as minhas tensões, a meus anseios. Por isso, a necessidade de utilizar a hermenêutica-dialética (MINAYO, 2014) e, trabalhando com as subjetividades e objetividades que permeiam a instituição, compreender o Ciclo de Alfabetização, seu contexto político e os desafios percebidos por colegas envolvidos com esta forma de organização escolar. Não há neutralidade na pesquisa, principalmente, a que surge de minha participação na instituição, de meus estudos sobre os ciclos e de meus desejos de contribuir com a compreensão das

possíveis profícuas relações entre a educação organizada em ciclos e a Educação Especial, considerando que somos seres complexos, limitados e políticos.

Na tese, busco primeiro revisar a literatura sobre o tema investigado, o ensino organizado em ciclos para estudantes da Educação Especial. Busco apresentar as compreensões sobre os conceitos que irão permear a pesquisa: o estudante com DV, o ensino organizado em ciclos, a Educação Especial e a Justiça Curricular. Esses conceitos são fundamentais para que eu pudesse ter a base para investigar a implementação e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização no IBC. Apresento as compreensões de tais conceitos, fundamentado em documentos legais e em autores que tenho como referência no campo da Educação Especial, do ensino organizado em ciclos e da Justiça curricular. O Ciclo de Alfabetização implementado em uma instituição de Educação Especial, especializada na educação de estudantes com DV, por sua vez já entrelaça os conceitos utilizados, e a justiça curricular relaciona-se e contribui com os demais conceitos na busca por uma escola democrática, inclusiva e justa.

Destaco o aprofundamento sobre o conceito de justiça curricular com uma viagem, literalmente, período em que pude permanecer durante meses junto ao professor Jurjo Torres Santomé, na Espanha, um país com outras culturas, hábitos, idiomas, que me proporcionaram experiências e amadurecimento enquanto pessoa, enquanto ser humano, para além dos conhecimentos acadêmicos como, por exemplo, ver o sol brilhar à noite, ver as lojas fecharem para o almoço e descanso dos funcionários, ver placas nas ruas em dois idiomas, ambos falados com fluência por todos, a preocupação das pessoas com a origem e qualidade dos produtos nos mercados, com a alimentação. Hábitos e costumes vivenciados junto estudantes, professores e amigos da Galiza, na Espanha. Um momento de minha vida, de minha trajetória acadêmica, que permanecerá eternamente em minhas memórias.

Após revisar os conceitos que me deram a base para investigar o Ciclo de Alfabetização do IBC, busquei também mostrar que a pesquisa é fruto de uma ação humana, com compreensões de um professor e pesquisador limitado. Uma pesquisa qualitativa, com instrumentos de coleta de dados objetivos, tendo como base de análise a hermenêutica-dialética (MINAYO, 2014), que permeia a pesquisa, desde as primeiras palavras escritas, desde as primeiras compreensões, que são apenas parte de um todo o qual ressoou em mim, em que pude captar, (res)significar, (des)construir para que pudesse ser apresentado aqui neste relatório de pesquisa. Não são considerações finais, ou conclusões, expresso aqui parte de minhas compreensões em um contexto histórico conturbado, de crise sanitária, de crise política, de perdas, de tensões que permeiam minha vida pessoal, profissional e social, meu

estado psicológico em meio a todo esse cenário, que interferem diretamente em minhas compreensões da realidade, dos dados coletados e analisados. Um contexto que também deve ser considerado na produção das narrativas e memórias de todas as professoras e do professor entrevistado, cada um com suas tensões, medos, anseios, desejos, que também interferem no (res)significar de suas memórias, no narrar de suas lembranças sobre a implementação e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização no IBC.

Na análise e discussão dos dados busquei apresentar as tensões e movimentos internos e externos ao IBC que integram o contexto do Ciclo de Alfabetização, o contexto de produção dos discursos e narrativas das professoras e do professor participantes da pesquisa, como o movimento político para entrada do IBC para rede SETEC/MEC, a mudança de perfil dos professores com a carreira EBTT e suas lutas pela carga horária de pesquisa e extensão, a mudança de perfil dos estudantes em função da crescente matrícula de estudantes com DMSV, a extinção do PREA e a criação do AE-DMU, a mudança de trabalho para bidocência, a chegada da pandemia no ano de 2020, causando uma crise sanitária e agravando a crise política, a inserção do ensino remoto na prática pedagógica e realidade das professoras e dos estudantes a partir do ano de 2021, além dos desdobramentos na prática pedagógica das professoras, proporcionados especificamente em função da implementação do Ciclo de Alfabetização no IBC, como a aproximação das professoras do primeiro ano com as professoras do restante do primeiro segmento, como uma maior flexibilização e construção de planejamentos coletivos, uma maior comunicação e circulação de informação entre as professoras proporcionando a melhora da integração curricular, a diluição dos conteúdos fixados para serem aprendidos no primeiro ano (estabelecido anteriormente como ano da alfabetização) nos três primeiros anos do ensino fundamental, abertura para avaliação da aprendizagem sem provas e testes padronizados, sem período específico, como a semana de provas, sendo agora de forma diagnóstica, continua e processual, acompanhando o estudante por meio de registro em relatório avaliativo, a não retenção do estudante no primeiro e segundo ano do Ciclo de Alfabetização por meio da progressão continuada, sendo possível a reprovação apenas no final do ciclo no terceiro ano.

Todos esses movimentos e mudanças modificaram e modificam continuamente as práticas pedagógicas no IBC, muitas questões ainda estão em discussão como, por exemplo, a organização e proposta curricular na escolar para o estudante com DMSV. Muitas questões no IBC ainda estão em disputa, em discussão, em construção em uma contínua transformação. E essas mudanças são naturais em uma instituição que busca acompanhar as novas demandas e necessidades que se apresentam.

Nesse sentido, podemos dizer que as hipóteses construídas no início da pesquisa se confirmaram, houve a diminuição de práticas avaliativas classificatórias e excludentes, permanecendo apenas no terceiro ano do ciclo a possibilidade de reprovação, o fim da reprovação escolar durante o Ciclo de Alfabetização, com exceção dos estudantes faltosos, que não completam a carga horária mínima exigida por Lei, e a enturmação dos estudantes passou a ser por faixa etária até o terceiro ano do Ciclo de Alfabetização. Quanto à terceira hipótese da enturmação dos estudantes por faixa etária, especificamente no IBC há o critério de enturmação dos estudantes por acuidade visual em função do processo de alfabetização em Braille ou tinta ampliada. Outra questão importante são as mudanças para o ano de 2022, em que os estudantes com DMSV serão organizados em turmas específicas para estudantes com DMSV chamadas de multisseriadas, e os estudantes com DV em turmas específicas para eles. A própria nomenclatura utilizada chamando as turmas de multisseriadas no Ciclo de Alfabetização evidencia a forte lógica seriada ainda presente no IBC, turmas que poderiam ser chamadas de multietárias ou multi-idades.

Em função da baixa matrícula de estudantes com DV no Ciclo de Alfabetização, no ano de 2022, a princípio, só haverá uma turma de cada ano no ciclo, não sendo possível separar os estudantes em turmas de Braille e turmas de tinta. Interessante que as turmas multisseriadas são organizadas com a divisão dos estudantes em turmas de braille e em turmas de tinta, o que faz com que a enturmação por idade não seja respeitada, pois o critério principal é a acuidade visual do estudante com DMSV e não a idade. Esse rompimento da organização das turmas pela idade, que é a base da ideia do ensino organizado em ciclos, com aprendizagens cognitivas, afetivas e motoras em cada idade é uma das questões que ainda precisam ser repensadas no IBC, que busca promover uma educação a todos os estudantes, conforme suas necessidades e características. Segundo Fetzner (2008), os estudantes em diferentes faixas etárias, que ainda não realizam a leitura precisam ter suas características e contextos de idades considerados durante a mediação pedagógica para que construam a leitura e a escrita. A idade não seria uma questão secundária, mas central para seu pleno desenvolvimento.

Quanto à distorção entre idade e ano de escolaridade com relatos significativos das professoras referente ao período seriado nos anos iniciais, podemos perceber que também há a diminuição dessa distorção com a implementação do Ciclo de Alfabetização. Nos Quadros 10 e 11 apresentados neste relatório, podemos verificar que no ano de 2020 havia 12 estudantes com distorção entre idade e ano de escolaridade no segundo ano e 10 estudantes no terceiro ano do ensino fundamental, e em 2021 com a progressão continuada desses estudantes, apenas

o terceiro ano apresentou 12 estudantes com defasagem no Ciclo de Alfabetização, tendo as turmas de primeiro e segundo ano idades equivalentes aos anos de escolaridade cursados. Ainda é cedo afirmar que o problema da distorção entre idade e ano de escolaridade foi ou será resolvido, mas podemos considerar que com a progressão continuada até o terceiro ano tal questão foi amenizada. Em função de o terceiro ano ser o final do Ciclo de Alfabetização, podendo haver reprovações, e o quarto ano em diante ser organizado pela lógica da seriação, talvez o problema da distorção entre idade e ano de escolaridade possa persistir após o Ciclo de Alfabetização.

Apesar disso, assim como Fernandes (2009, p. 35), acreditamos que "[...] a seriação não pode, sozinha, ser tomada como causa do fracasso escolar e, em contrapartida, o ciclo ser tomado como a grande solução para esse problema [...]". É um conjunto de fatores que necessitam ser articulados e (re)pensados na cultura escolar para (des)alinhar as práticas pedagógicas no caminho de escolas democráticas, dignas, inclusivas em prol da justiça social.

Outro ponto importante de se destacar é que o IBC possui vários atendimentos específicos aos seus estudantes, como pudemos ver no Quadro 9 deste relatório, mas ainda não tem um projeto de aceleração ou de acompanhamento específico/oficial para os estudantes que são identificados com defasagens na aprendizagem e aqueles considerados em atraso escolar em função da distorção entre idade e ano de escolaridade. No ano bienal 2020/2021, por exemplo, o estudante com 18 anos no terceiro ano do ciclo foi reprovado, apesar de não ter sido um consenso entre os professores do COC. Não há um projeto específico e institucional para esse estudante. Talvez esta seja uma questão ainda a ser construída pela instituição, pois para que os estudantes avancem com aprendizagens e baixa defasagens são necessários projetos específicos para essas demandas, projetos que atendam e contemplem as necessidades dos estudantes. Caso contrário, o quantitativo de reprovações que aconteciam no primeiro ano pode acabar sendo transferido para o terceiro ano, e a distorção entre idade e ano de escolaridade dessas crianças, que melhorou nos dois primeiros anos do ensino fundamental, poderá crescer a partir do final do Ciclo de Alfabetização, questão que ainda pode ser reforçada com a não continuidade do ensino organizado em ciclos após o terceiro ano do ensino fundamental, pois a partir do quarto ano volta a organização do ensino com base na lógica da seriação.

Quanto aos critérios de retenção/reprovação dos estudantes percebemos que até o segundo ano o estudante só pode ser retido por faltas e a partir do terceiro ano o estudante pode ser retido por nível de rendimento acadêmico. O que também se sucede nos anos posteriores. O IBC hoje adota a nomenclatura ano de escolaridade, mas com implementação

do ciclo apenas até o terceiro ano do ensino fundamental. Do quarto ano em diante, o ensino permanece organizado pela lógica do sistema seriado, com provas e avaliações da aprendizagem classificatórias.

Percebemos que a integração curricular no Ciclo de Alfabetização e no final do ciclo com os anos seguintes ocorre muito em função dos diálogos entre as professoras. Os relatórios avaliativos realizados durante o Ciclo de Alfabetização auxiliam nessa integração, mas após o terceiro ano os relatórios são apenas para os estudantes com DMSV e não há um momento específico para essa integração.

Por meio das entrevistas pudemos verificar que não foi um consenso entre as professoras a implementação do Ciclo de Alfabetização. Talvez, a principal motivação deva ter sido o alto número de reprovações no primeiro ano e a distorção entre idade e ano de escolaridade dos estudantes que a retenção provocava, mas, atualmente, todas as professoras de referência de turma entrevistadas, com exceção de uma, concordam que o Ciclo de Alfabetização é adequado ao IBC, pois unificou o primeiro segmento e flexibilizou o currículo, a avaliação da aprendizagem respeitando e dando mais tempo aos estudantes com suas especificidades na alfabetização em no Sistema Braille e em tinta ampliada.

Outro ponto importante é a necessidade de formação e aprofundamento das professoras nas pesquisas e experiências práticas no ensino organizado em ciclos. Nenhuma professora fez curso de capacitação específico para atuação no Ciclo de Alfabetização, a instituição não promoveu tal capacitação e a implementação acabou sendo um movimento das próprias professoras com apoio da gestão. Talvez a formação em ciclos possa facilitar o processo de desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização, amparando as práticas em fundamentações teóricas sobre o tema.

O IBC é uma instituição centenária, com muitas especificidades e complexidades, mas se transforma à medida que as novas gerações com suas novas demandas vão surgindo, as reformas educacionais, as revoluções sociais criam novos hábitos e costumes que modificam naturalmente a identidade da instituição, que só não alterou até o momento a sua especialização na educação de pessoas com DV, porém com o passar dos tempos, com a evolução da acessibilidade e recursos nas escolas regulares, cada vez mais o número de estudantes com DV matriculados no IBC diminui e cresce o número de estudantes com DMSV. Em 2015, por exemplo, havia 8 turmas de primeiro ano, e em 2022 só há uma turma. Não sabemos o caminho que a instituição tomará e quais as mudanças que ainda estão por vir, talvez o ciclo possa se estender a todo o ensino fundamental ou a escola possa permanecer nos moldes em que está e na lógica seriada após o Ciclo de Alfabetização, mas a certeza que

temos é que independente das perspectivas de inclusão ou de Educação Especial que coexistem, o IBC ainda tem muita história pra contar, muitas pesquisas a serem realizadas, muitas experiências a serem investigadas e compartilhadas.

Espera-se que esta pesquisa e as compreensões contidas nela possam contribuir para melhoria da Educação Especial, especificamente, na educação escolar com estudantes com DV e DMSV, fortalecendo práticas pedagógicas que possam contribuir para uma Educação Especial, digna, ética, democrática, justa, inclusiva e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. Para uma ética em pesquisa fundada nos Direitos Humanos. **Revista Bioética**, Brasília, v. 21, n. 3, p. 412-422, 2013. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3615/361533263005.pdf. Acesso em: 4 jan. 2020.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas Ciências Sociais. *In*: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p.107-188.

ARÁOZ, S. M. M. de; COSTA, M. da P. R. da. **Deficiência múltipla**: as técnicas mapa e caminho no apoio à inclusão. Jundiaí: Paço Editorial, 2015.

ARROYO, M. G. Ciclos de Formação. O que pesquisar e refletir? *In*: FETZNER, A. R. (org.). **Ciclos em Revista**: implicações curriculares de uma escola não seriada. Rio de Janeiro: Wak, 2007, p.17-34.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

AZEVEDO, J. C. de. Ciclos de Formação: uma nova escola é necessária e possível. *In*: KRUG, Andréa Rosana Fetzner. (Org.). **Ciclos em revista**: a construção de uma outra escola possível. Rio de Janeiro: Wak editora, 2007. p. 13-30.

AZEVEDO, J. C. de. Educação tecnicista versus formação humana: os ciclos de formação e o desafio da apredizagem para todos. **Revista Competência**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 11-35, 2009. Disponível em: http://seer.senacrs.com.br/index.php/RC/article/view/91. Acesso em: 26 jul. 2021.

BAVO, N.; COELHO, O. Pertinência e urgência da língua de sinais (L1) e do português (L2/LE) no currículo dos alunos surdos em Moçambique. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 909-932, jul./set. 2019. Disponível em:https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/43990. Acesso em: 12 ago. 2021.

BECHARA, E. **Minidicionário da língua portuguesa**: atualizado pelo novo acordo ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC; SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional do Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 out. 1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 28 jul. 2021.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência:** protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Brasília: SEDH; CORDE, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 nov. 2020.

BRASIL. Decreto n. 10.195, de 30 de dezembro de 2019. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções de confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. **Diário Oficial da União**, seção 1, 31 dez. 2019b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D10195.htm#art8. Acesso em: 5 out. 2021.

BRASIL. Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020a. Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. **Diário Oficial da União**, seção 1, 31 set. 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948. Acesso em: 5 out. 2021.

BRASIL. Decreto n. 9.665, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções de confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. **Diário Oficial da União**, seção 1, 2 jan. 2019a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm. Acesso em: 5 out. 2021.

BRASIL. **Decreto Imperial n.º 1.428, de 12 de setembro de 1854**. Cria o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Rio de Janeiro, 1854. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2020: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2021b.

BRASIL. Ministério da Educação. Situação da educação básica no Brasil. Brasília, DF: Inep, 1999.

BRASIL. Lei 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, 28 dez. 2012b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Lei n. 11.133, de 14 de julho de 2005. Institui o dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência. **Diário Oficial da União**, seção 1, 14 jul. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11133.htm. Acesso em: 2 out. 2021.

BRASIL. Lei n. 11.784, de 22 de setembro de 2008. Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, 22 set. 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11784.htm. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Lei n. 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**, seção 1, 3 ago. 2021d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm#art2. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Lei n.° 14.126, de 22 de março de 2021. Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual. **Diário Oficial da União**, seção 1, 22 mar. 2021a. Disponível em: https://in.gov.br/web/dou/-/lei-n-14.126-de-22-de-marco-de-2021-309942029. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. Lei n.° 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1, 20 dez. 1961. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html=. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Lei n.° 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1.° e 2.° graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, 11 ago. 1971. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, 9 jan. 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 18 nov. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18 nov. 2021.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. **Diário Oficial da União**, seção 1, 23 dez. 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003-2016**. Brasília: MEC, 2016a. Disponível em: http://feapaesp.org.br/material_download/571_Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20Perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: SEESP, 2001b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 14 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 1, 5 de abril de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCNs). Introdução. Ensino. Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1996b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 310, de 3 de abril de 2018. Altera o Regimento Interno do Instituto Benjamin Constant - IBC, aprovado pela Portaria n.º 325, de 17 de abril de 1998. **Diário Oficial da União** - Imprensa Nacional. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/8974331/do1-2018-04-04-portaria-n-310-de-3-de-abril-de-2018-8974327. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 983, de 18 de novembro de 2020. Estabelece diretrizes complementares à Portaria nº 554, de 20 de junho de 2013, para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diário Oficial da União** - Imprensa Nacional, seção 1. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-983-de-18-de-novembro-de-2020-289277573. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, 14 dez. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Portaria n.º 17, de 11 de maio de 2016. Estabelecer diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, seção 1, 11 maio 2016c. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21521280/do1-2016-05-13-portaria-n-17-de-11-de-maio-de-2016-21521206. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Ofício Circular n.2/2021/CONEP/SECNS/MS, de 24 de fevereiro de 2021 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa**. Orientações para procedimentos em pesquisa com qualquer etapa em ambiente virtual. Brasília: CONEP/SECNS/MS, 2021c. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em: 29 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.** Aprovar diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: MS/CNS, 2012a. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de atenção especializada à saúde. Protocolo de manejo clínico da Covid-19 na atenção especializada. Brasília: MS, 2020c. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/manejo_clinico_covid-19_atencao_especializada.pdf. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL**. Projeto de Lei N.° 1992/2021**. Altera a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, para dispor sobre a transformação do Instituto Benjamin Constant em autarquia, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2021e. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node0zuk648h2qis919o5we1cfozf38857970.node0?codteor=2020257&filename=PL+1992/2021. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. **Resolução N.º 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Brasília: MS/CNS, 2016b. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf. Acesso em: 4 nov. 2020.

BRASIL. Secretaria de Administração Geral. EDITAL N.º 4 referente ao concurso público para professores do Instituto Benjamin Constant. **Diário Oficial da União**, seção 3, de 21 de dezembro de 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: Secadi, 2008a.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: SEE, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 18 nov. 2021.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? *In*: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. (org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 43-63.

BUTLER, J. El capitalismo tiene sus limites. *In*: **Sopa de Wuhan**: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias. [*s. l.*]: ASPO, 2020.

CALADO, S. dos S.; FERREIRA, S. C. dos R. Análise de documentos: método de recolha e análise de dados. **DEFCUL**, Lisboa, Portugal, 2004-2005. Disponível em: http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mil/analisedocumentos.pdf. Acesso em: 30 jan. 2018.

CANTARELLI, J. M. A justiça curricular e a (in)visibilidade da mulher em um livro didático para o ensino médio. **Anais**, 39.° reunião nacional ANPEd. 20 a 24 de outubro de 2019.

Niterói-RJ. Disponível em: http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos. Acesso em: 12 ago. 2021.

CARVALHO JUNIOR, A. F. P. de. (org.). **Pesquisas e práticas pedagógicas junto a estudantes com deficiência visual**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2021. Disponível em: http://antigo.ibc.gov.br/images/conteudo/livros/miolos_livros/Pesquisa_e_prticas_pedaggica.pdf. Acesso em: 14 mar. 2022.

CASAGRANDE, R. de C.; CRUZ, G. de C. Educação Especial e atendimento educacional especializado: contribuições científicas de 2000 a 2010. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 3, n. 2, p. 95-110, jul./dez. 2016. Disponível em: file:///C:/Users/afjr1/Downloads/labeditorial,+6751-Texto+do+artigo-21816-1-10-20170306.pdf. Acesso em: 23 mar. 2021.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

COMUNICADO sobre o retorno das aulas presenciais do IBC. **IBC**, Rio de Janeiro, 3 set. 2021. Disponível em: http://antigo.ibc.gov.br/uncategorized/1685-comunicado-sobre-o-retorno-das-aulas-presenciais-do-ibc . Acesso em: 9 jan. 2022.

CONNELL, R. W. **Escuelas y justicia social**. Madrid: Ediciones Morata, 1997.

CONVENÇÃO da Organização dos Estados Americanos. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf. Acesso em: 14 mar. 2022.

COORDENAÇÃO de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CAPES. **Bem-vindo à ajuda do primo**. Disponível em: http://www.periodicos.capes.gov.br/metalibplus/help/#454510. Acesso em: 20 abr. 2021.

COSTA FILHO, H. A. da. Histórico da Atenção à Pessoa com Deficiência Visual. *In*: SAMPAIO; M. W.; HADDAD, M. A. O.; COSTA FILHO, H. A. da; SIAULYS, M. O. de C. (org.). **Baixa Visão e Cegueira**: os caminhos para reabilitação, a educação e a inclusão. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010, p. 3-5.

COSTA, V. B. da. **Inclusão Escolar do Deficiente Visual no Ensino Regular**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

CRUZ, G. B. *et al*. Perspectivas do planejamento para uma escola em ciclos. *In*: FETZNER, A. R. (org.). **Ciclos em Revista**, v. 5: Gestão escolar & ciclos: políticas e práticas. Rio de Janeiro: Wak, 2010, p. 87-101.

DALBEN, Â. I. L. de F. Os ciclos de formação como alternativa para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 66-82, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6m4ZJ9hqStFmdjnHHx7NHyb/?lang=pt. Acesso em: 26 jul. 2021.

DAVID, R. Apresentação. *In*: DAVID, R. (org.). **Inclusão e Educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006a, p. 9-14.

DAVID, R. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. *In*: DAVID, R. (org.). **Inclusão e Educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006b, p. 299-318.

DECLARAÇÃO de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 22 março 2022.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien: UNICEF, 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em: 14 mar. 2022.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. Paris: UNESCO, 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 14 mar. 2022.

DECLARAÇÃO Universal sobre Bioética e Direitos Humanos. Paris: UNESCO, 2005. Disponível em: https://www.ufp.pt/app/uploads/2019/06/declara%C3%A7%C3%A3o-universal-sobre-bio%C3%A9tica-e-direitos-humanos.pdf.Acesso em: 4 nov. 2020.

DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. *In*: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012, p. 31-60.

DIREITOS das pessoas com deficiência – Transformação do IBC em autarquia – 21 de setembro de 2021. [*s. l.*, *s. n.*], 2021. 1 vídeo (100 min). Publicado pelo canal Câmara dos Deputados. Disponível em: https://edemocracia.camara.leg.br/audiencias/sala/2241/. Acesso em: 14 mar. 2022.

DIRETOR-GERAL do IBC acompanha ministro no interior do RJ. **Instituto Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, 6 de julho de 2021. Disponível em: http://www.ibc.gov.br/noticias/1631-diretor-geral-do-ibc-acompanha-ministro-em-evento-no-interior-do-rj?fbclid=IwAR0hIkPcgtvFWylYNKFpEj7gNthGHhJbMJ1KXvSPnPekpoVMsHo6aDCte0Q. Acesso em 2 out. 2021.

DUQUE DE CAXIAS ganha 2.° polo do IBC. **Instituto Benjamin Constant,** Rio de Janeiro, 14 de janeiro de 2022. Disponível em: https://www.gov.br/ibc/pt-br/assuntos/noticias/duque-de-caxias-ganha-o-2o-polo-do-ibc. Acesso em: 30 jan. 2022.

ESPANHA. Ley Organica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Disponível em: https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172. Acesso em: 14 março 2022.

FERNANDES, C. **Escolaridade em Ciclos**: desafios para a escola do século XXI. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

FERNANDES, C. de O. F. Escola em ciclos: uma escola inquieta – o papel da avaliação. *In*: KRUG, A. R. F. (org.). **Ciclos em Revista**, v.1: A construção de uma outra escola possível. Rio de Janeiro: Wak, 2007, p. 95-109.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. *In*: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de (org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 21-46.

FETZNER, A. R. Ciclos & Séries: contextos e conceitos na discussão das práticas curriculares e avaliativas. **Revista Educação em Foco**. Impacto das políticas de avaliação externa nos sistemas municipais de ensino. Universidade Federal de Juiz de Fora. v. 17, n. 3, 2012/fev. 2013. p. 13-33. Disponível em: http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/10/cap-011.pdf. Acesso em: 11 ago. 2018.

FETZNER, A. R. Da avaliação classificatória às práticas avaliativas participativas: esta migração é possível? *In*: FETZNER, A. R. (org.). **Ciclos em Revista**, v. 4: Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos. Rio de Janeiro: Wak, 2008, p.143-158.

FETZNER, A. R.; ROCHA, S. A progressão continuada nos ciclos de formação: contribuições do plano didático de apoio pedagógico. *In*: FETZNER, A. R. (org.). **Como romper com as maneiras tradicionais de ensinar?** Reflexões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak, 2012, p.121-142.

FINI, D. A.; FETZNER, A. R. Os currículos praticados no cotidiano escolar na educação de surdos: entre a prescrição e a emancipação. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [*s.l.*], p. 219-239, maio 2018. Disponível em: http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/1101. Acesso em: 11 ago. 2018.

FLICK, U. **Introdução à metodologia da pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L. C. de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FUNDAÇÃO Oswaldo Cruz. Fiocruz. Covid-19 – Perguntas e Respostas: o que é o novo coronavírus? **Portal Fiocruz**, 03 de fevereiro de 2020. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/pergunta/o-que-e-o-novo-coronavirus. Acesso em: 10 set. 2020.

FUNDO Nacional de Desenvolvimento da Educação. FNDE. **Programas do Livro**. Brasília: FNDE, [20--]. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro. Acesso em: 18 out. 2021.

GABRIEL, N. de. **A universidade da Coruña e Ferrol**: 25 anos de UDC 1989-2014. Coruña: Universidade da Coruña, 2015.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 64-89.

GIL, N. de L. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Maringá, v. 23, p. 1-23, 2018.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. *In:* GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7letras, 2013, p. 15-35.

HADDAD, M. A. O.; SAMPAIO, M. W. Aspectos Globais da Deficiência Visual. *In*: SAMPAIO; M. W.; HADDAD, M. A. O.; COSTA FILHO, H. A. da; SIAULYS, M. O. de C. (org.). **Baixa Visão e Cegueira:** os caminhos para reabilitação, a educação e a inclusão. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010, p. 7-16.

HERRNSTEIN, R. J.; MURRAY, C. **The bell curve**: intelligence and class structure in American life. New York: The Free Press, 1994.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IBC celebra 167 anos em evento online. Instituto Benjamin Constant, Rio de janeiro, 20 de setembro de 2021b. Disponível em: https://www.gov.br/ibc/pt-br/assuntos/noticias/ibc-celebra-167-anos-em-evento-on-line. Acesso em: 2 out. 2021.

IBC e IFG celebram acordo para atendimento de alunos com baixa visão. **Instituto Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, 26 de agosto de 2021a. Disponível em: http://www.ibc.gov.br/noticias/1675-ibc-e-ifg-celebram-acordo-para-atendimento-de-alunos-com-baixa-visao?fbclid=IwAR2QB2p-3PoCNPYvoHV7RkguBPmzTdqRuTjZ8CtFm_NS8bDdG4wJnCNUFhI. Acesso em: 2 out. 2021.

IBC leva o Programa Capacita Brasil ao Distrito Federal. **Instituto Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, 23 ago. 2016. Disponível em: http://www.ibc.gov.br/noticias/139-ibc-leva-o-programa-capacita-brasil-ao-distrito-federal. Acesso em: 4 out. 2021.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT (IBC). Ata da reunião ordinária do Conselho Diretor do IBC, de 15 de junho de 2021. Rio de Janeiro: IBC, 2021f. Disponível em: https://www.gov.br/ibc/pt-br/centrais-de-conteudos/publicacoes/documentos-institucionais/atas/2021. Acesso em: 11 mar. 2022.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT (IBC). Carta de serviços ao cidadão. Rio de Janeiro: IBC, 2021g. Disponível em: https://www.gov.br/ibc/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/iniciativas-institucionais/carta-de-servicos-ao-cidadao-3-11.pdf/view. Acesso em: 11 mar. 2022.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT (IBC). Plano Contingencial do IBC para enfrentamento da covid-19, elaborado pelo Comitê Operativo de Emergência do IBC. Rio de Janeiro: IBC, 2021a. Disponível em: https://www.gov.br/ibc/pt-br/assuntos/comunicados/comite-operativo-de-emergencia-coe/plano_contingencial_covid-19_ibc_orientacoes_gerais_-_final.pdf. Acesso em: 11 mar. 2022.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT (IBC). Plano Estratégico Institucional (PEI) com vigência 2020-2023. Rio de Janeiro: IBC, 2021b. Disponível em: https://www.gov.br/ibc/pt-br/centrais-de-conteudos/publicacoes/documentos-institucionais/plano-estrategico-institucional/pei-ibc_2020-2023_final_pdf.pdf/view. Acesso em: 11 mar. 2022.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT (IBC). Portaria N.º 118, de 25 de abril de 2017. Publica o documento normativo de Avaliação no Ensino Fundamental do Departamento de Educação do Instituto Benjamin Constant. Rio de Janeiro: IBC, 2017.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT (IBC). Portaria N.º 126, de 07 de julho de 2014. Regulamenta a distribuição de carga horária dos docentes da carreira EBTT do Instituto Benjamin Constant elaborada pela CPPD. Rio de Janeiro: IBC, 2014.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT (IBC). Portaria N.º 190, de 14 de agosto de 2020. regulamenta o trabalho remoto no âmbito do Departamento de Educação do Instituto Benjamin Constant durante a crise de saúde pública de importância internacional decorrente da Covid-19. Rio de Janeiro: IBC, 2020a.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT (IBC). Portaria N.º 2, de 3 de fevereiro de 2021. Estabelece diretrizes excepcionais de trabalho no âmbito do Departamento de Educação (DED) para os anos letivos de 2020 e 2021 no calendário biênio 2020/2021. Rio de Janeiro: IBC, 2021e. Disponível em: https://www.gov.br/ibc/pt-br/centrais-de-conteudos/publicacoes/portarias-normativas/2021/portaria-no-2-2013-estabelece-diretrizes-excepcionais-de-trabalho-no-ambito-do-ded-para-os-anos-letivos-de-2020-e-2021-no-calendario-bienio-20202021.pdf/view. Acesso em: 11 mar. 2022.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT (IBC). Portaria N.º 281, de 1 de outubro de 2021. institui a Comissão de horários, comissão que organiza a carga horária dos professores. Rio de Janeiro: IBC, 2021d.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT (IBC). Portaria N.º 3, de 8 de fevereiro de 2021. Institui a Coordenação de Assessoramento Pedagógico e Administrativo (CAPA) do Departamento de Educação. Rio de Janeiro: IBC, 2021c. Disponível em: https://www.gov.br/ibc/pt-br/centrais-de-conteudos/publicacoes/portarias-normativas/2021/portaria-no-3-2013-institui-a-coordenacao-de-assessoramento-pedagogico-e-administrativo-capa-do-departamento-de-educacao.pdf/view. Acesso em: 11 mar. 2022.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT (IBC). Portaria N.º 323, de 26 de novembro de 2015. Revoga a Portaria N.º 126, de 7 de julho de 2014 e Regulamenta a reformulação da distribuição de carga horária dos docentes da carreira EBTT do Instituto Benjamin Constant elaborada pelo Conselho Diretor. Rio de Janeiro: IBC, 2015.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT (IBC). Portaria N.º 62, de 16 de março de 2015. Publica o PPP Transitório que passa a vigor a partir do início do ano letivo de 2015. Rio de Janeiro: IBC, 2015.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT (IBC). Portaria N.º 74, de 29 de maio de 2006. Publica o PPP com vigência 2005-2006. Rio de Janeiro: IBC, 2006.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT (IBC). Portaria N.º 95, de 13 de março de 2020. Institui o Comitê Operativo de Emergência do Instituto Benjamin Constant para o coronavírus (covid-19). Rio de Janeiro: IBC, 2020b.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT (IBC). Projeto de reformulação e construção do PPP - DED. Rio de Janeiro: IBC, 2021e. Disponível em: https://www.gov.br/ibc/pt-br/centrais-de-conteudos/publicacoes/documentos-institucionais/planos-politico-pedagogicos/reformulacao_ppp_2020docx.pdf/view. Acesso em 11 mar. 2022.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT (IBC). Projeto Político Pedagógico com vigência 2008-2010. Rio de Janeiro: IBC, 2008.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT (IBC). Projeto Político Pedagógico com vigência 2021-2023 [Em construção]. Rio de Janeiro: IBC, [20--].

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S; STAINBACK, W. Fundamentos do ensino inclusivo. *In*: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (org.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999a. p. 21-34.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Visão geral histórica da inclusão. *In*: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (org.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999b. p. 35-47.

KRUG, A. R. F. Desseriar o Ensino: Qual currículo? Qual conhecimento? *In*: KRUG, A. R. F. (org.). **Ciclos em Revista**: a construção de uma outra escola possível. Rio de Janeiro: Wak, 2007. p. 81-94.

KRUG, A. **Ciclos de Formação**: uma proposta político-pedagógica transformadora. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

LAPLANE, A. L. F. de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. *In*: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de (org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 5-19.

LARROSA BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf. Acesso em: 29 jul. 2021.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LEMOS, C. E. C; ASSIS, G. C. de. A pandemia da covid-19, a exposição das desigualdades e o discurso da necropolítica neoliberal. **Revista Ensaios de Geografia**, Niterói, v. 5, n. 9, p. 34-39, 2020. Disponível em: https://periodicos.uff.br/ensaios_posgeo/article/view/42491/pdf. Acesso em: 21 nov. 2021.

LEMOS, F. M.; FERREIRA, P. F. Instituto Benjamin Constant: uma história centenária. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-7, 1995.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. especial, p. 37-45, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 6 nov. 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A.. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre a política de ciclos no Brasil: panorama e desafios. *In*: KRUG, A. R. F. (org.). **Ciclos em Revista**: a construção de uma outra escola possível. Rio de Janeiro: Wak, 2007, p. 113-126.

MAINARDES, J. Escola em ciclos no Brasil: aspectos históricos, panorama da situação atual e perspectivas para pesquisa. *In*: DAVID, L. N. B.;DOMINICK, R. dos S. (org.). **Ciclos Escolares e Formação de Professores**. Rio de Janeiro: Wak, 2010, p. 49-71.

MARCHESI, Á. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. *In*: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 15-30.

MASINI, E.F.S. Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Visual. *In*: SAMPAIO; M. W.; HADDAD, M. A. O.; COSTA FILHO, H. A. da; SIAULYS, M. O. de C. (org.). **Baixa Visão e Cegueira**: os caminhos para reabilitação, a educação e a inclusão. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010, p. 427-448.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387–559, set./dez. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/abstract/?lang=pt. Acesso em: 28 jul. 2021.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012a, p. 9-29.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012b, p. 61-77.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Maringá, n. 23, p.156-168, 2003.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOURA, J. de O. **Tempo e temporalidade na política de currículo organizada por ciclos de formação humana – Escola Sarã (Cuiabá-MT)**. 2020. 203 f. Tese – (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

NATALI, M. Autobiografias do começo de uma aula. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 77-92, maio/ago., 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/YYBJwgZ6dtg9J3g6bJzwZWm/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 12 ago. 2021.

NEDBAJLUK, L. Formação por Ciclos. **Revista Educar**, Curitiba, n. 28, p. 247-261, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/mFS6SF38CKWSdB395wFYjPP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 fev. 2022.

NUNES, A. M. F. da S.; RIZOTTO, D. D. C.; NOVAIS, G. S.; NUNES, S. do C. Ciclos de aprendizagem e desenvolvimento humano: uma proposta político-pedagógica na perspectiva da inclusão. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 27-49, jun./jul. 1999-2000. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7860. Acesso em: 28 jul. 2021.

OLIVEIRA, I. B. de. **Currículos Praticados:** entre a regulação e a emancipação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PATY DO ALFERES ganha o 1.° polo do IBC no Interior do RJ**. Instituto Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, 16 de dezembro de 2021. Disponível em: https://www.gov.br/ibc/pt-br/assuntos/noticias/paty-do-alferes-ganha-o-1o-polo-do-ibc-no-interior-do-rj. Acesso em: 9 jan. 2022.

PAULO GANIME visita IBC. **Facebook/Instituto Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, 9 de julho de 2021.: Disponível em: https://www.facebook.com/IBenjaminConstant. Acesso em: 2 out. 2021.

PASSEGGI, M. da C. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. **Revista Paradigma**, Maracay Edo Aragua, Edición Cuadragésima Aniversario: 1980-2020, v. XLI, jun. de 2020, pp. 57-79, 2020. Disponível em: http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/929. Acesso em: 10 out. 2021.

PEREIRA, A. V. D. **Escola em ciclos e utilização de livros didáticos**: desafios no campo da democratização da educação. 2020. 231 f. Tese – (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

PEREIRA, C. D.; LUNARDI-MENDES, G. M.; PACHECO, J. A. de B.. Políticas de inclusão escolar no Brasil e em Portugal: Desafios para a justiça curricular. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 55, p. 36-53, out./dez. 2018. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/37597. Acesso em:13 set. 2021.

PEREIRA, C. D.; LUNARDI-MENDES, G. M.; PACHECO, J. A. Políticas de inclusão escolar e decisões curriculares: justiça curricular na escolarização de alunos com deficiência. *In*: LUNARDI-MENDES, G. M.; PLETSCH, M. D.; HOSTINS, R. C. L. (org.). **Educação Especial e/na educação básica:** entre especificidades e indissociabilidades. Araraquara: Junqueira & Marin, 2019.

PERRENOUD, P. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 9 – 27, jul. 2003.

PIRES, A. de P.; SCHNECKNBERG, M. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e o contexto da produção de texto. **Revista Horizontes**, Itatiba – SP, v. 37, p. 1-23, 2019. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/644/370. Acesso em: 14 mar. 2022.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

PONCE, B. J. O tempo no mundo contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1141-1160, out,/dez., 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/jtJYry4f9kvGB7rJsXKGY7M/abstract/?lang=pt. Acesso em: 12 ago. 2021.

PONCE, B. J.; LEITE, C. "Em busca da justiça curricular: as possibilidades do currículo escolar na construção da justiça social" – Apresentação do dossiê temático. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 794-803, jul./set. 2019. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/45229. Acesso em: 11 nov. 2020.

PRIMEIRO caso de covid-19 no Brasil permanece sendo o de 26 de fevereiro. **Ministério da Saúde**, 17 jul. 2020. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/primeiro-caso-de-covid-19-no-brasil-permanece-sendo-o-de-26-de-fevereiro. Acesso em: 21 de nov. de 2021.

PROGRAMA Capacita Brasil chega ao Rio Grande do Norte. **Instituto Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, 13 de julho de 2016. Disponível em: http://www.ibc.gov.br/noticias/130-programa-capacita-brasil-chega-ao-rio-grande-do-norte. Acesso em: 4 out. 2021.

RAMOS, R. **Inclusão na prática:** estratégias eficazes para a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2016.

RIBEIRO, A. C. R. de C.; MARQUES, M. C. da C.; MOTA, A. A gripe espanhola pela lente da história local: arquivos, memórias e mitos de origem em Botucatu, SP, Brasil, 1918. **Revista Interfaces**, Botucatu, v. 24, p. 1-16, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/k5Dpjj99BftNV6Q7CZ5VDSh/?lang=pt. Acesso em: 21 nov. 2021.

ROCHA, M. G. de S. da; PLETSCH, M. D. Deficiência múltipla, sistemas de apoio e processos de escolarização. **Revista Horizontes**, Itatiba – SP, v. 36, n. 3, p. 99-110, 2018. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/700/307. Acesso em: 14 mar. 2022.

RODRIGUES, M.; ARAÚJO, W. B. A justiça curricular no plano nacional de educação (2014-2024): algumas aproximações. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. 2, p. 1-14, maio/ago. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57628. Acesso em: 12 ago. 2021.

ROSA, M. V. de F. P. do C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SAMPAIO, C. S. Diálogo das diferenças no cotidiano da sala de aula: interrogações para o processo de ensinar e aprender? *In*: FETZNER, A. R. (org.). **Ciclos em Revista**, v.3: A aprendizagem em diálogo com as diferenças. Rio de Janeiro: Wak, 2008, p. 66-79.

SAMPAIO, M. W.; HADDAD, M. A. O. Avaliação oftalmológica da pessoa com baixa visão. *In*: SAMPAIO *et al*. (org.). **Baixa visão e cegueira**: os caminhos para reabilitação, a educação e a inclusão. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010. p. 45-53.

SAMPAIO, M.; LEITE, C. A territorialização das políticas educativas e a justiça curricular: o caso TEIP em Portugal. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 715-740, se./dez., 2015. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss3articles/sampaio-leite.pdf. Acesso em: 12 ago. 2021.

SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. Apresentação. *In*: SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. (org.). **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 2013, p. 7-12.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, J. S. W. Professores federais do ensino básico técnico e tecnológico – EBTT: histórico e carreira no magistério federal. **Brazilian Journal of development**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 17578-17584, 2021. Disponível em: https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/25014. Acesso em: 10 out. 2021.

SANTOS, M. P. dos. Educação inclusiva: redefinindo a educação especial. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 103-118, 2002. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1402. Acesso em: 28 jul. 2021.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória:** desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de Currículo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHMIDT, L. K. **Hermenêutica**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, M. M. e; CHAFFIN, G. Sala de recursos e os ciclos: a imbricação de um projeto de escola e sociedade. *In*: DAVID, L. N. B.;DOMINICK, R. dos S. (org.). **Ciclos Escolares e Formação de Professores**. Rio de Janeiro: Wak, 2010, p.161-179.

SILVA, P. P.; OLIVEIRA, A. M. P. de; SOUZA, E. C. de. "Mais parece um saca-rolha que um caminho!:" identidades contingentes de pesquisadora em ciências biológicas a pesquisadora em ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**,[*s. l.*], v. 23, p. 1-19, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ktDJFkZrJFcmfkw8wvLywNK/?lang=pt. Acesso em: 17 de set. de 2021.

SILVA, R. R. D. da. Revisitando a noção de justiça curricular: problematizações ao processo de seleção dos conhecimentos escolares. **Educação em Revista**, [*s. l.*], 2018, v. 34. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698168824. Acesso em: 12 ago. 2021.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SKLIAR, C. A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". *In*: DAVID, Rodrigues (org.). **Inclusão e Educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-34.

SOUSA, S. Z. Ciclos: inclusão escolar? *In*: FETZNER, A. R. (Org.). **Ciclos em Revista**. Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos. Rio de Janeiro: Wak, 2008, p.213-232.

TORRES SANTOMÉ, J. **Currículo Escolar e Justiça Social:** o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

TORRES SANTOMÉ, J. Currículo, justiça e inclusão. *In*: GIMENO SACRISTÁN, J. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

TORRES SANTOMÉ, J. **El curriculum oculto**. Madrid: Morata, 2005.

TORRES SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

TORRES SANTOMÉ, J. **La justicia curricular:** el caballo de Troya de la cultura escolar. Madrid: Morata, 2011.

VAKINHA. Campanha pela inclusão digital dos alunos do Instituto Benjamin Constant, 2021. Disponível em: https://www.vakinha.com.br/vaquinha/inclusao-digital-no-instituto-benjamin-constant. Acesso em: 12 dez. 2021.

VIEGAS, L. T. Educação Especial, Políticas Públicas e Financiamento Educacional. *In*: BAPTISTA, C. R. (org.). **Escolarização e Deficiência**: Configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine & Mansini: ABPEE, 2015. p. 217-235.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos da defectologia**. Obras escogidas - volume V. Madrid: A. Machado Libros, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**: psicologia infantil. Tomo IV. Madrid: Visor Dis. S. A., 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

WEPLER, B. B. E-book com narrativas docentes – contribuição na formação de professores que atuam na inclusão de alunos com deficiência múltipla, 2020. 181 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

WERNECK, G. L.; CARVALHO, M. S. A pandemia de covid-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 5, p. 1-4, 2020. Disponível em: http://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/artigo/1036/a-pandemia-de-covid-19-no-brasil-cronica-de-uma-crise-sanitaria-anunciada. Acesso em: 21 nov. 2021.

YOUNG, M. A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. In: FAVACHO, M.; PACHECO, J.; SALES, S. (org.). Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões. Curitiba: CRV, p. 11-31, 2013.

ZAIDAN, S. Ciclos no ensino fundamental: um projeto de inclusão? **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 5, n. 30, p. 48-59, 1999.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA JURJO TORRES SANTOMÉ

Projeto: **EDUCAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL: O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT**

Eu,_____,declaro ter mais que 18 anos de idade e que participarei por livre vontade da entrevista vinculada ao projeto de pesquisa conduzido pelo professor mestre Arlindo Fernando Paiva de Carvalho Junior, doutorando em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, que tem como objetivo investigar a implementação e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização no IBC, assim como os seus desdobramentos na prática pedagógica dos professores. A entrevista, parte do estudo referente ao projeto de pesquisa, justifica-se pela possibilidade de apresentar a contribuição dos estudos desenvolvidos pelo entrevistado à sociedade acadêmica, buscando uma escolarização mais inclusiva, indo ao encontro das políticas públicas de inclusão e educação para todos. A entrevista semiestruturada será gravada em áudio e transcrita para análise posterior. O participante da entrevista está ciente dos possíveis riscos psicológicos e benefícios. Poderá solicitar informações ou esclarecimentos sobre o andamento da pesquisa em qualquer momento com o pesquisador responsável. Sua participação não é obrigatória, podendo retirar-se do estudo ou não permitir a utilização dos dados coletados consigo a qualquer momento. O participante está ciente que sua participação é voluntária e não haverá nenhum pagamento e/ou despesa referente à sua participação no estudo. Os materiais utilizados para coleta de dados serão armazenados por 5 (cinco) anos, sendo descartados após esse período, conforme preconizado pela Resolução CNS nº. 466, de 12 de dezembro de 2012.

Declaro que fui devidamente informado e esclarecido sobre a finalidade e objetivos desta entrevista, bem como sobre a divulgação e utilização das informações exclusivamente para fins acadêmicos. Terei a opção de retirar meu consentimento a qualquer momento. Declaro ainda que recebi cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

_____, ___ de _____ de 20__.

_____
Jurjo Torres Santomé

_____
Arlindo Fernando Paiva de Carvalho Junior
Pesquisador responsável pela pesquisa
E-mail: afjr18@hotmail.com
Tel.: (21) 99165-7917

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: Avenida Pasteur, 296 subsolo do prédio da Nutrição – Urca – Rio de Janeiro – RJ – Cep: 22290-240, no telefone 2542-7796 ou e-mail cep@unirio.br

APÊNDICE B - ENTREVISTA COM JURJO TORRES SANTOMÉ

Arlindo Fernando: Professor, o senhor tem uma grande influência na formação de professores no Brasil, principalmente, aquelas que visam à escola democrática e aos estudos curriculares. Para começar, gostaria que o senhor falasse um pouco como foi sua trajetória profissional e quando o senhor inicia os estudos curriculares.

Jurjo Torres Santomé: Muito obrigado pela grande, excessiva generosidade nas suas avaliações sobre a minha influência em seu país. Sim, é uma trajetória acadêmica que tem múltiplas influências, por assim dizer. Quando eu concluí os estudos de ensino médio e entrei na universidade, estávamos nos últimos anos do franquismo, uma ditadura. Já tinha pressões da família, que queria que eu tivesse um tipo de carreira com estudo universitário, porém me chamava mais atenção o mundo das artes. Optei pela Educação e Psicologia, iria fazer as duas coisas. Quando eu entrei e iniciei os estudos, queria concluir para ter um título e poder trabalhar, mas naquele momento, comecei a ver e me associar às lutas sociais, aos movimentos sociais e aos partidos políticos clandestinos, tratando de lutar pela democracia. Compreendi que também era necessário outro tipo de educação, uma educação antifascista para reeducar as nossas cosmovisões fascistas. O trabalho político nos grupos que militava possibilitou-me ver que as vidas pessoais nunca devem ser entendidas de forma fragmentada; todos os âmbitos públicos, privados e profissionais estão em interrelação, sejamos ou não conscientes. Não é coerente ser democrata e anticlassista, antirracista, antissexista em horário de trabalho e não o ser no lazer, no ambiente familiar, na vida privada.

Entro nesse mundo rapidamente, filio-me a um partido político clandestino e começo a trabalhar politicamente. Comecei a trabalhar pela mudança do sistema de ditadura para democracia e para construir uma sociedade socialista muito mais democrática, inclusiva e justa. Eram duas facetas, por um lado estava fazendo carreira, estudando o que mandavam estudar, que era a universidade, antigamente, muito conservadora e fascista. Por outro lado, nos partidos políticos, nas lutas políticas começava a circular uma bibliografia, uns textos e uns discursos de debates que o franquismo proibia, mas foi se aflorando clandestinamente na sociedade. Com isso, pouco a pouco, fui vendo a necessidade da luta política se fazer também no campo educativo. E no campo educativo não era só para que as classes populares chegassem à universidade, que até então não estavam chegando. À medida que a minha carreira foi se estruturando, fui vendo que essas mesmas lutas políticas estavam nos conteúdos de cada disciplina, que falavam de uma realidade inexistente**,** pois a realidade era outra. Então, quando eu me formo e finalizo a licenciatura em Pedagogia na faculdade, nesse mesmo

ano, 1975, morre o ditador Franco e isto foi uma mudança forte. Eu, nesse momento, comecei a trabalhar em uma rádio, com programas culturais aqui na Galiza, sobre cultura galega, reivindicando uma cultura galega como tal, lutando por um idioma galego. Nós temos um idioma que é uma variante também do galego-português, que é o galego, e nós queríamos legalizá-lo e que se convertesse num modo cotidiano de vida, de trabalho e não uma espécie de língua proibida, que deveria se falar só em âmbitos onde o Estado não te vigiava.

Um par de anos despois, tive a possibilidade de entrar e trabalhar como professor na Universidade de Salamanca, concorrendo a um posto de professor adjunto (assistente) que havia sido ofertado e consegui. Entrei na universidade em 1977 e, a partir disso, fui me aprofundando e, a princípio, entrei mais no mundo da sociologia da educação. E pouco a pouco, passo ao currículo. Como eu era muito novo, também fui o último a escolher tudo. Então, cada ano me deparava com matérias novas e, em muito pouco tempo, fui me dando conta que havia algumas coisas que eu gostava mais. E essa docência poderia ser um enfrentamento forte porque tinha que enfrentar também a própria universidade, o próprio estamento universitário, que era conservador. Havia muitos companheiros, professores e professoras, que já estavam fixos, que eram funcionários catedráticos da Universidade e, à medida que iam vendo a minha carreira, não gostavam daquelas coisas com que eu trabalhava.

Primeiro, começo a ver que a bibliografia oficial, os livros que líamos eram horríveis, muito, muito ruins. Mais que fascistas, eram ruins, era uma coisa muito controlada por uma espécie de metafísica, ou de ideologia ultraconservadora e fundamentalista religiosa, uma coisa raríssima. Porque tu sabes que na ditadura espanhola os dois grandes poderes eram a Falange (o único partido político "legal", o partido dos fascistas em que militava o próprio Franco), uma corrente similar ao nazismo de Hitler, e o fascismo de Mussolini.

E, por outro lado, vigiando tudo isso e apoiando e legitimando esse racismo, a igreja católica, mas uma igreja católica ultraconservadora. Muito longe ideologicamente e em sua praxe da que anos mais tarde, na década dos anos 1970, conheceríamos na América Latina como Teologia da Libertação; corrente esta da Teologia da Libertação que na Espanha seria proibida. A igreja católica, apostólica e romana que desde o primeiro momento apoiou e colaborou no golpe militar do 18 de julho de 1936, que tirou pelas armas a República Democrática Espanhola. E vai a receber, entre outros prémios, o encargo de governar e vigiar o sistema educativo e o mundo da cultura. Todos os conteúdos escolares e publicações e atos culturais deveriam conseguir antes a aprovação da Falange e da Igreja. Assim se pretendia

criar uma cultura e um senso comum fascista, ultracatólico e militarista na povoação espanhola.

Contudo, clandestinamente chegavam textos proibidos, como, por exemplo, os livros e revistas marxistas, as obras dos grandes pensadores, sociólogos mais progressistas, marxistas, neomarxistas etc. Eu entro em contato também com a situação da Galiza e com os discursos de esquerda que havia na Galiza como nação negada dentro do Estado Espanhol.

Nós trabalhávamos muito os livros de Marx, Lenin, Rosa Luxemburgo, Frantz Fanon na formação política que recebíamos como militantes no interior dos partidos políticos, não no discurso acadêmico. Nós líamos, com 19, 20 anos os livros de Frantz Fanon como *Pele negra, máscara branca*, *Os condenados da terra*, e de Albert Memmi, *Retrato do Colonizado*.

Nós estávamos em contato com toda essa bibliografia do colonialismo, porque o que nós estávamos dizendo era que a Galiza era uma colônia interior. Não era como as colônias externas que estavam localizadas fora da Espanha. Estávamos localizados no mesmo território do Estado Espanhol, mas os beneficiários dos excedentes econômicos, da riqueza gerada pelas empresas na Galiza eram investidos majoritariamente em Madrid. Por exemplo, Galiza produzia a energia elétrica para o resto do país, e inclusive exportava para a França, acarretando a destruição dos nossos rios, vales e recursos agrícolas, mas os benefícios económicos não eram investidos na Galiza. Explorava-se na Galiza e levava-se tudo para fora da Galiza, e nós não nos beneficiávamos das explorações de recursos que eram produzidos em nossa terra, era o mesmo efeito das colônias externas.

Os economistas que havia naquele momento, definiam e teorizavam o que era o "colonialismo interior", que estava acontecendo em determinados países na França, na Grã-Bretanha, na Inglaterra, com determinadas zonas da Inglaterra, Irlanda, Escócia, Gales. Nós víamos que havia essa situação de colonialismo aqui na Europa em muitos países. Na Europa, de repente, quando se construiu o Estado Nacional, construíram-se e montaram-se uns determinados Estados-nação, mas nesses Estados-nação se produzem os fenômenos de negação de determinadas identidades e povos. Eu me envolvo nesse campo pela política e pelos movimentos políticos aos quais eu era militante. E com tudo isso, pouco a pouco, tento ser coerente com discurso pedagógico e com modelos educativos que havia naquele momento. E descubro que aquilo não servia para nada, e teríamos que buscar outro tipo de educação, de pedagogia.

E nesse momento, na Espanha, a palavra currículo quase não se empregava, usava-se didática. Didática e currículo são a mesma palavra, sendo uma de origem grega e outra de origem latina. A Espanha optou pela referência grega, escolheu-se *didaktikós*, vem de

didática, que é ensinar. O *curriculum* possui o mesmo significado, de caminhar numa direção, porém a didática, na Espanha, estava controlada pelos discursos ultraconservadores. O povo que vinha até nós chegava da França e da Alemanha, que também utilizavam a didática.

O mundo da didática estava dominado pelo conservadorismo, por filosofias e modelos educativos caducos, ademais de autoritários. A educação democrática nem se sabia em que consistia. E pouco a pouco descobrimos que havia outros livros que falavam de currículo. Nós começamos a ler e no princípio tínhamos uma questão grande entre nós, porque currículo não viria a ser o mesmo que didática, ou seja, à medida que íamos nos aprofundando nisso, eu, rapidamente, por gostar de andar pelas etimologias, vejo que a etimologia de currículo é a mesma que a da didática, só que uma vem do latim, *currere*, caminhar-se em uma direção, fazer um programa para que se vá em uma determinada direção, e didática vem do grego *didaktikós*, que também é a mesma situação.

Então, nesse momento o currículo que estamos lendo está muito mais influenciado pelo pensamento de esquerda, pelo marxismo e neomarxismo, pela psicologia cognitiva de Jean Piaget e Jerome Bruner (fronte ao condutismo que aqui era dominante) e pelas políticas educativas que vinham desenvolvendo o trabalho britânico mais progressista.

Começou a entrada de todo o discurso do marxismo e do neomarxismo. E logo um pouco mais adiante, nos finais dos anos 1970, princípio dos anos 1980, eu entro em contato com a obra de autores silenciados e desconhecidos pela universidade espanhola: Paulo Freire, Celestin Freinet, Paul Wilis, Basil Bernstein, Lawrence Sthenhouse, John Elliot, Jerome Bruner etc. Há várias obras que me marcaram muito, que influenciaram muito o meu pensamento; uma é o livro que compila Michael F. Young, *Knowledge and Control. New Directions in the Sociology of Education* (1971) e outra os livros de Michael Apple, em especial a obra *Ideologia e Currículo*. Tudo isto me abriu um mundo novo, e a partir disso fui aprofundando os estudos nesse neomarxismo aplicado à educação, ao próprio currículo, com os quais passo a centrar-me nos conteúdos do currículo. Algo que me chamou rapidamente a atenção foram os enormes preconceitos ideológicos que a escola defendia como "cultura"; temática que passou a ocupar a maioria do tempo de minhas pesquisas e que, anos mais tarde, sistematizei. Pouco a pouco fui descobrindo que uma coisa era a justiça social e outra coisa era a justiça curricular.

No tema da "justiça social" incidiam todos os discursos, que facilitavam que as classes sociais e coletivos sociais marginalizados e silenciados pudessem e tivessem obrigatoriamente que aceder à escolarização. O que estávamos vendo era que os pobres, as classes mais populares e minorias, como a gitana, puderam entrar e ir ascendendo no sistema educativo.

Com as lutas sociais de finais dos anos 1970 e 1980, baseados nas análises sobre a classe social e as desigualdades, fomos conseguido fazer com que o ensino fosse obrigatório na realidade, não unicamente na letra da legislação, pois nas pesquisas sobre o que acontecia na realidade, constatávamos que no momento em que colocavam o pé na escola, imediatamente a porta da saída se abria; pouco a pouco todos iam abandonando. Este panorama foi o que me levou a estudar, a descobrir e a teorizar o que era a teoria da reprodução do Bourdieu, de Bowles e Gintis, que era: "o sistema educativo servia para reproduzir a estrutura classista, sexista e racista da sociedade do momento". A prova era que entravam as classes populares e, em função do nível dessa classe popular ou da pouca riqueza que poderia ter essa classe popular, seguiam abandonando depois do segundo, do terceiro, do quarto ano e outros, pois, naquelas condições, a maioria nunca seria capaz de concluir com sucesso a escolaridade obrigatória, e menos ainda de progredir até a universidade e ter sucesso.

Como era possível que toda essa gente que fracassava, que tinha insucesso era das classes populares? As classes mais altas tinham sucesso acadêmico muito mais fácil. Com o passar do tempo, vou me centrando mais nas análises dos conteúdos curriculares e vejo que os conteúdos culturais a serem trabalhados nas escolas não têm nada a ver com o mundo dessas pessoas, não falam de suas realidades e, portanto, temos dificuldades para motivar esses estudantes para que aprofundem esse conhecimento e que esse conhecimento lhes sirva.

A educação surgiu para mim por esse contexto final da ditadura e início da democracia e, a partir disso, se transformou em um compromisso vital. E esse compromisso político não vai se dirigir só a apostas e à preocupação com assuntos públicos. É um compromisso político, no campo educativo, nas praças educativas, nas relações com o alunado, meu mundo cotidiano dentro da escola.

Arlindo Fernando: Então, nessa trajetória, o senhor deve ter tido muitas experiências. Poderia nos contar uma experiência marcante que se relacione especificamente à inclusão?

Jurjo Torres Santomé: Sim, tive experiências com a inclusão. Olha, em uma comunidade, que tu conheces bem, que me preocupou muito e inclusive creio que fui um dos primeiros na educação a escrever sobre isso, que é a comunidade cigana.

Os ciganos (também denominados romá, ou gitanos, em espanhol) são uma comunidade muito marginalizada na Espanha e em geral na Europa; uma comunidade que vem sofrendo muito há séculos; foram expulsos de todos os países da Europa e, por isso, inclusive, se reconhecem na história narrada pelos vencedores como uma comunidade nômade, que emigra por própria vontade.

Eu destaco que não há nenhum povo que seja nômade, são porque não podem viver com dignidade nos países e territórios onde se assentam. Desde os reis católicos se construiu um imaginário de que roubavam e enganavam, que não queriam trabalhar, que eram preguiçosos, criminosos, quando, na realidade, eram só pessoas, que pela sua etnia, eram marginalizados, não tinham acesso à educação escolar, ninguém lhes oferecia um posto de trabalho e acabavam vivendo na pobreza. Eram expulsos pelas leis dos distintos países e acabaram sendo percebidos pelo resto da cidadania como uma etnia nômada.

Todo coletivo social que se sente aceito não opta pelo nomadismo. São as leis ou a fome que te forçam a procurar outro país, outras terras. O povo cigano espanhol, o qual devemos enfatizar, que possui a nacionalidade espanhola, foi um povo proibido e segue sendo marginalizado; as suas crianças têm muito insucesso escolar devido à pobreza que um percentual alto de famílias dessa etnia é obrigado a viver.

Bom, eu conhecia como uma etnia que vivia da mendicidade, os via nas cidades vivendo na mendicidade, inclusive tinham má fama de que roubavam etc. O meu contato com eles e a minha preocupação se deu porque quando eu tinha terminado a tese de doutorado e a parte mecânica, física, já tinha sido terminada, corrigida pelo meu orientador e encadernada, eu tinha marcado a data para a defesa pública, mas 15 dias antes dessa defesa pública eu saí da Universidade de Salamanca e três ciganos me pararam e, sem perguntar nada, bateram-me bastante. Tanto que me mandaram para o hospital. E eu não entendia nada, porque não os conhecia, nunca os tinha visto. E, quando saí do hospital, disseram-me que eu tinha que fazer uma denúncia na polícia. Eu fui denunciar e comecei a ver o que estava acontecendo na cidade de Salamanca naquele momento. Na noite anterior, parece que um *payo* (somos nós frente a eles que são ciganos) havia esfaqueado um cigano em um bairro conhecido como "bairro da prostituição".

Então, no dia seguinte, o que alguns ciganos fizeram foi andar em grupos pela cidade para vingar aquela pessoa que estava ferida, e qualquer payo que viam sozinho, pegavam. Bom, foi um passeio fatal, peguei um trauma enorme desse povo, não podia ver um cigano que eu não suportava, mas, pouco a pouco, fui vendo que eu necessitava racionalizar aquilo, ver o que passava e fui descobrindo o povo cigano.

Vi a pobreza, a miséria, as condições que viviam e, de alguma forma, também me coloquei com foco de atenção na educação, porque viviam conosco, no mesmo local, só que em bairros separados. Viviam nesses bairros para dormir, porque de dia tinham que mover-se pela cidade para buscar formas de sobreviver. Com isso, comecei a ver também que os ciganos não estavam escolarizados, que o Estado não se preocupou com eles. O que seria para

vocês (brasileiros) os povos indígenas, nós tínhamos aqui um povo negado, humilhado, que não existia como tal e que todo mundo tinha uma imagem totalmente deformada, deturpada de quem era esse povo cigano, suas características, e do que era necessário corrigir isso, porque era uma construção sociocultural, que fazia esse povo acabar assim.

Então, esse mundo foi o que me levou rapidamente à inclusão. Bem, nisso começo a entrar em contato com organizações que se preocupavam com esses coletivos e, pouco a pouco, fui entrando nesse mundo. Hoje, eu tenho uma relação com esses coletivos. Se você reparar, por exemplo, no livro *El curriculum oculto*[37] já falo dessa comunidade e a partir disso em todos os meus escritos e trabalhos e discursos essa comunidade está presente. Então, comecei pela inclusão nessa comunidade. Como fruto das análises que faço do sistema educativo, vou construindo desde 1980 um quadro de culturas visíveis e de culturas invisíveis, quer dizer, do que fala o sistema educativo, do que reconhece e coloca como modelo e do que desconhece, ignora e a partir disso manipula, silencia e distorce.

Então, vai ver que desde o primeiro momento o povo cigano esteve sempre presente. Enquanto a inclusão está se preocupando, está vendo que esse coletivo não existe com os discursos que promovemos, mas com muita boa consciência os negam, os inferiorizam, os culpabilizam de coisas que não são culpados. Isso vai acontecendo em todos os campos.

Arlindo Fernando: Professor, diante de tantas adjetivações e pluralidades referentes ao termo currículo, com diferentes conceitos e definições. Hoje, qual seria a sua concepção de currículo?

Jurjo Torres Santomé: Bem, currículo, eu digo que é tudo o que acontece nas aulas; desde o que pretendemos trabalhar com o alunado até tudo o que na realidade fazemos: matérias e os seus conteúdos, os materiais e recursos didáticos, tarefas para o alunado, como organizamos o espaço e o tempo, a função do professorado e do alunado, o papel das famílias e dos demais agentes sociais na aula, as funções e modelos de avaliação que desenvolvemos etc. Por que construímos ou não construímos escolas com aulas, com espaços para produzir aprendizado? E a partir desse momento, que aprendizados são aqueles que consideramos que todas as novas gerações devem aprender? De alguma forma não podemos perder de vista algo que sempre acaba se perdendo quando nos especializamos em uma parcela da educação. Olho para isso porque há um sistema educativo, que inclusive é obrigatório. É imprescindível ter sempre presente que a educação obrigatória tem a sua razão de ser, pois é a única instituição

[37] O livro publicado na Espanha pela editora Morata está em sua oitava edição. Teve também uma edição em português pela Porto Editora em Portugal, que está esgotada e não voltou a ser reimpressa.

existente que tem como finalidade principal ensinar-nos a viver juntos, socializar-nos, a preparar-nos para entender, compreender e intervir nesse mundo.

O currículo escolar seria o instrumento e processo pelo qual aprendemos a viver e a conviver, a ajudar-nos, a cooperar e trabalhar juntos; reconhecer o outro tal como é e por que é assim; e como tal valorizá-lo, procurar nesse reconhecimento evitar as deformações às quais fomos socializados, em que os grupos dominantes para reproduzir o seu poder construíram imagens deformadas sobre os grupos que eles consideravam inferiores, subalternos. Os sistemas escolares têm a obrigação de trabalhar para desmontar esses imaginários hierárquicos e ajudar a nos considerar iguais, ainda que diferentes; mas sempre iguais em direitos, conforme as Declarações dos Direitos Humanos.

Nas nossas pesquisas pudemos confirmar, mais uma vez, o papel decisivo dos processos de escolarização para a construção e reconstrução de uma cosmovisão, um sentido comum, que vai fazer com que prestemos atenção em algumas realidades mais facilmente, e a não considerar, a não nos preocupar e a invisibilizar os diversos coletivos sociais com os quais convivemos. Por exemplo, é imprescindível, urgente, assumir que todas as pessoas adultas de hoje foram educadas em aulas escolares para serem racistas, classistas, sexistas, colonialistas etc., mas ninguém tem consciência disso porque ninguém conscientemente diria que é teoclassista ou que despreza a outros coletivos. Isso ninguém o faz, mas como e por que isso funciona? Porque esses preconceitos e olhares seletivos funcionam como um mecanismo automático; onde e como se constrói e reconstrói esse senso comum irreflexivo, com que dinâmicas e praxes? Tudo isso é o foco de atenção do meu último livro, *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*[38], que todavia, ainda não existe tradução para o português, algo que gostaria muito.

A educação é um diálogo em que estamos continuamente debatendo um com o outro e argumentando e contra-argumentando, buscando argumentos para demonstrar porque isso é assim ou porque não funciona. Se não fazemos esse ensino baseado no diálogo, no debate com os outros, procurando escutar as vozes silenciadas e marginalizadas, o discurso comum se reforça e se consolida de modo reprodutor, conservador, racista, sexista, classista. Lembremos que, por exemplo, dizemos aos indígenas que eles não têm direito à educação, pois eles são felizes assim, querem viver assim, ou são incapazes, ou até que o seu insucesso escolar é devido ao nível de sua inteligência ou aos de seus talentos, à sua dotação genética. Discursos falseados assim até muito pouco tempo eram tidos como "científicos". Ou o

[38] O livro foi publicado pela editora Morata, na Espanha.

discurso sobre as mulheres, que argumentavam que o seu lugar era em casa, cuidando exclusivamente dos filhos, obedecendo e fazendo feliz o seu homem, seu amo.

Tivemos essa quantidade de discursos para culpar o outro e nos desculpabilizar. Quer dizer, propondo um exemplo para o Brasil, Espanha e Portugal foram colonialistas, a forma de nossos governos quando iniciaram a colonização era por um lado para demonstrar a vocês que eram incultos: que não sabiam, e a nós, convencer-nos de que isso que estávamos fazendo com os nossos exércitos era um ato de ajuda, de cooperação, como ONGs, dizíamos assim, significaria fazer o bem. Por que quem vai nessas colonizações? Vão os exércitos e a igreja. Os exércitos diziam que os selvagens são vocês, seres sem cultura, seres menos desenvolvidos que os colonizadores, inclusive chegavam a argumentar "cientificamente", e também desde a teologia, se haviam chegado ou não à categoria de *homo sapiens*, ou se estavam em algum período anterior.

Havia esses debates na Europa "de qual nível evolutivo vocês faziam parte", por assim dizer, e a igreja dizia que não eram cristãos, eram selvagens. Não havia outra tradução, então, a partir desse momento foram os exércitos para obrigar esses povos a obedecer às nossas ordens e a igreja para levar a religião e a escola. Andam as duas coisas juntas. Quando a igreja e a escola fizeram o seu trabalho, os exércitos podiam ser liberados porque vocês passaram a ser autênticos colonizados e a pensarem como nós e a nos beneficiarem. Então, tudo isso passou com todos os coletivos sociais, não somente com os colonizados e as classes sociais populares. Essa classe popular não entrou na escola porque não achava que eram capaz, e quando entraram e tiveram insucesso, dizíamos: "Está vendo, você não serve.", e acabava sempre a responsabilidade sendo do outro.

O discurso era que se estava fazendo o bem, pois esse classismo, racismo etc. funcionava automaticamente. Os povos que vamos colonizar invadindo, não estamos invadindo, estamos os ajudando, estamos presenteando com uma cultura, estamos ensinando uma língua, estamos fazendo o bem, e muito bem. Então, teorizaram sobre vocês, disseram que eram seres inferiores porque "essa raça não estava no mesmo período evolutivo" que o das raças "superiores" etc. Os nazistas usaram muito a medicina para tratar de convencer o resto da população alemã de que os judeus tinham os genes autenticamente perversos etc., para tentar construir e demostrar a sua inferioridade, então, recorriam a tudo, desde a dimensão do crânio, a forma do nariz, cor da pele e do cabelo etc. Se inventavam variáveis e se combinavam os dados sem rigor, de tal modo que ajudaram a vender a superioridade da raça ariana.

Portanto, se nós queremos ser justos e queremos uma sociedade justa temos que ajudar não invadindo nem mediante processos e instituições neocolonialistas. Devemos ser muito conscientes de que em meio a uma enorme importância das políticas económicas, industriais, sanitárias, culturais, há uma instituição-chave, que tem um poder enorme, que são "as escolas". Aqui se constrói essa visão do que é bom, do que vale a pena e, portanto, do que não é bom. Se esses processos não se produzem democraticamente, se não se produzem dialogicamente, debatendo, argumentando, contra-argumentando num espaço de liberdade de pensamento, então é previsível que a colonização mental, a dominação mental continue a ocorrer.

No momento atual, os grupos hegemônicos estão somando a essa "escola" muito poder com os grandes meios de comunicação, que, de certa forma, controlam e manipulam a informação. Na Europa, está crescendo o pós-fascismo, o neonazismo, tendo como um dos mecanismos de crescimento mais forte as *fake news*, as notícias falsas, que têm um enorme poder.

Grupos políticos e econômicos muito poderosos, até alguns governos estão contratando empresas de informática, que espalham as notícias falsas e logo inundam as redes sociais com personagens inexistentes, divulgando informações que fazem crer que são verdadeiras, com a finalidade de atacar e desprestigiar grupos e políticas progressistas, ajudar nas votações aos grupos fascistas, neonazistas e aos da direita em geral. No Brasil, penso que, por desgraça, você conhece muito bem este tipo de estratégia.

A quantidade de notícias falsas que circularam através de mensagens nas redes sociais é imensa, pois muitas pessoas repassam *fake news* sem verificar a veracidade da informação. Se você olhar essa linguagem de *fake news*, a quem ela favorece? A extrema direita? Esta é a pergunta. Isso é o que antes faziam as escolas, através dos conteúdos, dos livros didáticos, da injúria educativa, pois agora a notícia circula por outros meios, mas se você olhar no teu país, em todos os países, uma das coisas mais viciadas e das que praticamente nunca há um debate democrático é: "Qual é essa cultura escolar que dizemos que é obrigatória, que todas as pessoas deveriam possuir e que se não possuir são um classificativo de ignorante? Onde debatemos isso democraticamente? Quem controla os livros didáticos nas escolas? Quem os está fazendo? Que autores e autoras escrevem isso? Afinal de contas, aceitam-se como verdade absoluta, neutra e objetiva as informações que aparecem nos livros didáticos. Os livros didáticos, em espanhol, *libros de texto*, como sugere a origem etimológica, são os textos, os textos sagrados, como a Bíblia para os Cristãos e o Alcorão para o Islã. Se algo vem na Bíblia, você não vai revisar historicamente, não há forma de contrariá-lo. Para isso,

inventaram uma ciência que é a teologia, para "interpretar", para fazer crível tudo o que na atualidade a ciência demostra que é falso nos textos bíblicos, como, por exemplo, que a mulher nasceu da costela de um homem, que Deus criou o mundo em sete dias, entre outras coisas, caindo em total contradição com o que hoje demonstram as teorias evolucionistas.

O que eu quero dizer é que os conteúdos escolares, que a cultura que a escola legitima como cultura e como verdades objetivas, científicas, neutras são concepções que não escutaram as vozes das mulheres, dos povos originários dos países colonizados, das classes populares etc. Os livros didáticos reproduzem e impõem a cultura oficial que legitima uma suposta superioridade das elites sociais, dos povos colonizadores, das empresas multinacionais, dos poderosos. Representa só aos homens, uma cultura patriarcal, classista, racista, idadista, urbana, colonialista, militarista, não respeitosa com sustentabilidade do planeta. Procure e não encontrará um livro didático que não seja patriarcal, classista, racista, todos são assim. Levei muitas décadas de minha vida profissional revisando continuamente materiais curriculares, não encontrei um que não fosse racista, classista ou sexista, nenhum, que coincidência.

Arlindo Fernando: Professor, como os estudos curriculares podem contribuir para uma educação escolar mais inclusiva?

Jurjo Torres Santomé: À medida que estas pesquisas e estes estudos curriculares estejam presentes. Se você faz uma pesquisa e introduz entre as dimensões que merecem atenção, por exemplo, no seu caso, pessoas com cegueira, a partir disso elas se tornam visíveis. E a partir disso você as vê como aparecem, se aparecerem, porque elas podem não aparecer.

Pessoas cegas nunca aparecem em livros didáticos. Pode parecer um com óculos, porque tem uma visão cansada, mas não porque é cego. Ao não aparecer, tampouco os vemos. Descobrimos que uma pessoa é cega porque passamos diante dela na rua. Em sua vida cotidiana, você não está pensando em como as vê e pode se comunicar com elas, ou com surdos, ou com quem quer que seja. Ao não estarmos acostumados em nossa vida cotidiana a interagir com pessoas com deficiência, elas acabam por se converter em invisíveis até para o nosso trabalho como profissionais, seja o que for (arquitetura, urbanismo, engenharia, educação, mundo laboral). Isso explica porque os desenhos das cidades, ruas, praças, prédios, lugares de trabalho, de ócio, o interior das nossas casas, escolas, universidades, entre outros lugares dificultam a mobilidade, as inter-relações na vida cotidiana dessas pessoas e as nossas interações com elas.

Há toda uma série de coletivos que não aparecem nas preocupações das pesquisas e, portanto, não são uma dimensão a ser contemplada. Ou seja, você analisa os materiais curriculares, os livros didáticos e historicamente conclui que não foram contemplados. Até os anos 1980 a única coisa a que se prestou atenção foram as classes sociais, porque no final das contas os movimentos sociais que havia estavam orientados e muito marcados pelos partidos marxistas e neomarxistas.

Quando começaram os movimentos feministas a se organizarem minimamente, começaram a aparecer estudos analisando a presença das mulheres nas ilustrações, nos próprios conteúdos, a presença da mulher como conteúdo, as vozes das mulheres etc. São as justas reinvindicações e lutas do feminismo que explicam suas realizações. Este milênio, o século XXI, a de se considerar como o século do feminismo. Algo semelhante ao que passou com a infância desde princípios do século XX e que preconiza o título do livro *O século da infância*, da feminista sueca Ellen Key, publicado em 1900. São as reinvindicações e mobilizações sociais e o bom trabalho de muitos profissionais em todos os âmbitos que ajudam a estruturar as lutas pelos direitos de qualquer coletivo ou povo marginalizado, silenciado, ignorado; portanto, também, os direitos das pessoas com deficiência. O mundo da educação inclusiva que primeiro passou pela integração, em que as escolas regulares puderam ascender, praticamente na Europa e no mundo, começa no final dos anos 1970 e princípio dos anos 1980, olha como estamos atrasados.

E os motores que deram entrada nesse mundo foram, em grande medida, os pesquisadores da sociologia voltados às pessoas com deficiência, que perceberam e argumentaram com grande sucesso que não se estava respeitando a Carta dos Direitos Humanos. Até então o mundo das pessoas com deficiência era o centro de preocupação apenas da medicina e psicologia, mas a psicologia clínica e não a psicologia social, e da educação especial. Foram também as próprias famílias com maior capital cultural e com filho ou filha com deficiência que começaram a se preocupar com o que é feito na escola, como podemos ajudá-los etc.

Na Espanha, que foi um dos países europeus que foi mais adiante nessa legislação nos anos do governo socialista, com o Ministério da Educação Socialista, se elaborou uma nova lei educacional que foi quando permitimos esse discurso da integração. Esse é um discurso em que as crianças denominadas “normais” puderam estudar junto com crianças com deficiência. Com isso, os colégios de educação especial foram fechando, e os recursos e especialistas que havia nesse mundo passaram para as escolas regulares para beneficiar a todos.

Se na escola é ensinado a viver juntos, eu não posso aprender a viver junto com uma pessoa cega se eu não a tenho aqui comigo e não nos conhecemos e nos reconhecemos mutuamente, então, neste mundo, estamos nos anos 1990 e a partir disso vai se consolidando e começando a ser cada vez mais exigente, inclusive a se revolucionar todo o campo didático.

Em meados dos anos 1970, fiz também uma especialização em Educação Especial para Pessoas com Deficiência. Em todos os livros que estudei na carreira, não há nenhum hoje que seja útil, válido. São unicamente materiais para historiadores, para comprovar como a educação foi melhorando. Em todos aqueles livros e documentos existe uma certa barbárie do ponto de vista atual, porque fomos informados que as pessoas com deficiência têm uma síndrome ou outra característica que delimita o máximo que podemos aspirar, que têm limitações insuperáveis, que existe um topo na melhora que não podemos superar.

No momento que vamos nos aprofundando no discurso teórico, sociológico e político da deficiência e inclusão, vamos descobrindo que as nossas próprias metodologias, nossas formas de organizar o ensino estavam estabelecidas sem contar com essas pessoas e, portanto, se essas pessoas entrassem na escola, iriam fracassar, pois não eram esperadas.

Augusto Comte disse que existia uma área do conhecimento na ciência que freava o desenvolvimento científico, a medicina. Como os médicos estavam atrasando o desenvolvimento da ciência? Estavam atrasando porque estavam classificando. Os médicos assumiam que as doenças se classificavam de duas maneiras: doenças curáveis e doenças incuráveis. Se essa doença é incurável, eu não a investigo mais, até posso chegar a enfrentar essa enfermidade, mas sei que não vou poder curar.

O desenvolvimento da ciência é exatamente o oposto, é baseado no fato de que eu não sei como resolver esse problema, mas deve haver uma solução, e estaremos pesquisando, ensaiando e ensaiando. Isso a medicina aprendeu muito bem, todos sabemos hoje que há enfermidades que não sabemos como curar, por exemplo, a covid-19, mas sabemos que isso deve ser possível. Todo mundo está pesquisando isso até encontrar a vacina, e vamos encontrar a vacina[39]. Não há ninguém para dizer que isso é impossível, não, alguns levaram mais tempo, outros menos, mas tem que ser possível.

A partir da década de 1980, estávamos no século XX, de 1985 a 1990 aplicamos o mesmo, nós não podíamos melhorar a inclusão educacional desses coletivos sociais, porque já havíamos disposto o topo, o nível mais alto que podíamos chegar. A partir daquele momento em que derrubamos este topo e a única coisa que dissemos foi: todavia não sei como alcançar

[39] A entrevista foi realizada em março de 2021, período que ainda não havia vacina para covid-19.

aquelas ou aqueles que têm essas características para resolverem ou aprenderem esses problemas, mas tem que haver um modo e, a partir desse modo, todos os métodos de educação se revolucionaram, porque começamos a ensaiar e a fazer o mesmo que os médicos: essa forma não nos serve, tentaremos outra. Isso não nos ajuda, vamos tentar outra forma, até que inventemos uma que nos ajude a fazer isso. Então, nesse ponto, temos pessoas com paralisia cerebral que acabam em carreiras universitárias e têm títulos de doutorado. Há 30 anos, a ciência dizia que isso era impossível. Hoje, as pessoas com síndrome de Down formam-se em carreiras universitárias e isso significa que o sistema educacional assumiu isso.

As metodologias didáticas e o currículo descobriram que deve haver uma forma dessas pessoas aprenderem. Revisou-se todos os limites que tínhamos construídos artificialmente até derrubá-los e acharam uma maneira de fazer com que essas pessoas pudessem aprender e estar com outras pessoas e as outras aprenderem a vê-las, a conviver, trabalhar, desfrutar, estabelecer toda classe de relações com elas. Assim, à medida que estão nas salas de aula, todos aprendemos a viver juntos, porque estamos na mesma aula e nos reconhecermos. Vejo que tal pessoa faz isso melhor ou pior, compensamo-nos e ajudamos uns aos outros, porque aprendemos a viver juntos. Se vivermos separados, sempre suspeitaremos do outro, que é o problema que pode surgir para nós agora, em especial como um dos efeitos da covid-19, que gera o medo de que outros possam nos contaminar, deixar-nos doentes e isso é perigoso. Basta lembrar que os slogans políticos eram: "Cuide-se!", "Fique longe dos outros!". Todo um vocabulário ultraindividualista, como "Salve-se você mesmo".

Arlindo Fernando: Professor, no Brasil, um de seus livros é chamado de Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação (2013). Na Espanha ele é chamado de *La justicia curricular, el caballo de Troya de la cultura escolar*[40] (2011). Gostaria que o senhor falasse um pouco dessa mudança no título, do conceito de justiça curricular e como ele pode contribuir para a inclusão escolar.

Jurjo Torres Santomé: O termo justiça social não me agradou muito por que isso foi o tradutor ou a editora que mudou esse nome. Em espanhol, é justiça curricular. Nesse livro, tem a diferença entre a justiça curricular, a justiça educativa e a justiça social. São coisas diferentes. Quer dizer, a justiça curricular é um elemento que estava passando despercebido dentro dessa luta pela justiça social.

A justiça tem muitas dimensões: A justiça social, a justiça econômica, a justiça afetiva, a justiça administrativa, a justiça em todos os campos, quer dizer, você conhece cada

[40] Livro publicado originalmente pela editora Morata na Espanha e, no Brasil, pela editora Penso.

ministério do governo e esses ministérios fazem políticas justas e injustas. Pensa-se em justiça econômica, justiça jurídica, justiça religiosa, justiça ... e, em boa lógica, na justiça educativa. Mas a educação é um campo que tem muitas parcelas, tem muitas pessoas que creem que a justiça educativa começa ou termina permitindo que todo mundo vá à escola. Inclusive fazemos com que a escola seja obrigatória, que sejam escolarizados, que não passem fome com alimentos na escola para que aprendam. E, de alguma forma, readaptamos todos os elementos escolares, mas sem tocar no livro didático, por simplificar assim. Quer dizer, vamos fazer com que entrem nas salas, que tenham umas cadeiras cômodas, umas mesas acessíveis a cada estudante e que se acomodem as condições físicas e as possibilidades físicas de cada estudante etc., mas não entramos nos conteúdos escolares.

O currículo é uma parcela da educação. E o currículo é tudo o que vamos fazer dentro daquela aula, aquilo que consideramos que vale a pena que se estude e os modos como se trabalham, se organizam as tarefas escolares das crianças com os livros didáticos ou com qualquer outro recurso didático etc.

A justiça curricular é a que vai olhar, aplicar, aprofundar em que medidas estes conteúdos que estão sendo abordados nos livros didáticos, nos materiais curriculares são justos ou não, quer dizer, em que medida essas culturas visíveis e invisíveis, que trabalhamos nas nossas pesquisas e publicações são também elementos que perpetuam essas situações de desigualdade social. Quando analiso os materiais curriculares, verifico que as classes sociais populares não estão representadas, e quando estão são deturpadas, justificando situações de subordinação.

A presença das mulheres tampouco está nos conteúdos, ou está restrita às tarefas domésticas, aos cuidados e coisas sexistas. A comunidade cigana aqui na Espanha, por exemplo, vejo que estão nos colégios, mas não nos livros escolares. Eles dizem: "Se não falam de mim, eu não existo?" A justiça curricular revela em que medida todos estão presentes nos conteúdos escolares, se o que dizem de nós é justo e se as nossas vozes estão ali presentes. Os povos indígenas estão presentes, sim, mas por que falar por eles? Por que outros falam por nós? E o mesmo acontece com muitos outros coletivos e realidades sociais.

Então, essa justiça curricular revela em que medida todos esses conteúdos são respeitosos com todos os coletivos sociais, desmontando preconceitos, prejuízos e erros falsos que temos sobre os outros e, portanto, de alguma forma é inclusiva. A justiça curricular nos mostra como colocamos os "outros" no currículo, nos conteúdos, no que lemos e estudamos, se esses coletivos sociais estão presentes e se somos respeitosos com eles. Isto é, se somos respeitosos,

inclusivos e os reconhecemos no sentido de justiça, como povos iguais a nós, que podem ter diferenças, mas são iguais em relação a direitos.

A Carta de Direitos Humanos é um marco, um parâmetro para o respeito das diferenças entre os povos. Todas as cartas de direitos humanos, não só a de 1949, mas todas as posteriores aprovadas a partir das lutas sociais, como as cartas de direitos humanos sobre os povos indígenas, sobre as mulheres, sobre a infância, sobre a pessoa com deficiência etc. Se o professorado desconhece a Carta de Direitos Humanos, é muito mais difícil que seja justo, mesmo sem pretenderem, irão atentar contra a quantidade de coletivos sociais.

Todavia faltam declarações de direitos humanos específicas a serem aprovadas, por exemplo, sobre o meio ambiente, sobre as pessoas LGBTQIA+, falta a carta do direito à cidadania, à informação e ao conhecimento, a veracidade dessa informação para enfrentar as *fake news*.

Um governo não pode tolerar que circulem *fake news,* notícias falsas que estão a ser instrumentalizadas política e economicamente por grupos, por exemplo, de extrema direita, por grandes monopólios financeiros, por igrejas fundamentalistas etc. Deve haver uma legislação que proíba isso, deve-se defender a liberdade de pensamento e o direito à informação, mas informação de verdade, não mentiras. Eu não posso injuriar uma pessoa, pois posso ir à justiça por injuriá-la, pois tampouco uma pessoa pode injuriar os coletivos sociais mediante notícias falsas. Deve-se vigiar, prestar atenção e corrigir nos agrupamentos escolares, na formação, nos conteúdos, nas formas de avaliar, nas formas de ensinar, considerando que há pessoas, por exemplo, com deficiência visual, portanto, tenho que ter uma metodologia de ensino que as contemple.

Na política inclusiva essas pessoas devem estar presentes. É nossa obrigação que estejamos juntos. Temos que aprender a viver juntos e se aprende a conviver resolvendo problemas juntos. Não sabemos como se pode resolver isso, mas sabemos que está ali, portanto, temos que buscar uma solução. É o mesmo que estamos fazendo com a covid-19, e como estamos aprendendo as coisas rapidamente, pois aqui é igual, mas em vez de ser para um vírus, é para esse vírus informativo que nos dão para construirmos um sentido comum que inferioriza e demoniza aqueles que não conhecemos.

Temos um longo caminho com as mulheres, com os povos indígenas, com os ciganos, com quaisquer coletivos sociais, com as culturas silenciadas, mas todos juntos, todos temos os mesmos direitos. É obrigação política e moral de cada cidadão fazer frente às injustiças que estão fazendo com cada um desses coletivos sociais silenciados que muitas vezes não só são

silenciados, mas injuriados por meio das barbaridades e mentiras que dizemos explicita e implicitamente sobre esses coletivos.

Arlindo Fernando: Nesse mesmo livro, o senhor fala sobre intervenções curriculares inadequadas. Como elas poderiam contribuir para a inclusão escolar?

Jurjo Torres Santomé: São frutos das análises que vinha fazendo sobre os conteúdos dos livros didáticos, então, o que vou detectando é como se falseia, se deforma e distorce a informação, que fala sobre essas realidades sociais, sobre esses coletivos sociais. Há uns que são por silenciamento. O silêncio não deixa de ser uma forma de falar. Generalizamos e pensamos que todos são incluídos ao generalizar, que todos estão presentes (no livro didático), e não é bem assim.

Essas formas inadequadas se referem a como se distorce a presença, o que dizemos e o que há sobre esses coletivos sociais nos conteúdos curriculares. Coube propor uma forma, um agrupamento, uma classificação das principais formas de distorção, de manipulação que há sobre essa informação nos livros didáticos. Há dezenas de formas que vou analisando e me refiro à forma como tratamos esses conteúdos e, portanto, na forma em que somos curricularmente justos ou injustos.

Se eu me refiro aos povos indígenas como seres muito ingênuos e sem nenhuma cultura e digo: "Bom, temos que ser bons com eles, querê-los, amá-los", é uma forma de paternalismo, mas é uma forma de paternalismo que não é justa, não enfrenta o problema de justiça. Pode cair na caridade e não é uma forma de justiça. Então, pode-se ver como todos os discursos falham, se alteram e minimizam dados, ocultam histórias e, portanto, os conteúdos estão deformando o que sabemos e o que vamos aprender sobre esses coletivos e essas culturas silenciadas.

Há muita informação errônea, temos que prestar muitíssima atenção nos conteúdos e, sobretudo, no tratamento deles. Eu posso deformar e ser injusto com os povos indígenas não falando deles, ou falando e distorcendo as informações sobre eles, infantilizando-os, exagerando certos dados e não reconhecendo as suas vozes, ou com análises paternalistas, ou não contextualizado a sua história e as realidades do presente, reduzindo a problemas psicológicos individuais os comportamentos racistas, sexistas, classistas, homofóbicos etc. que têm um fundo uma causa estrutural; outro modo de tratar essas realidades é não deixando que eles mesmos digam que problemas têm e que soluções veem; outra estratégia é cair no ceticismo normativo, ou seja, que não podemos julgar as condutas de outros povos, porque respondem a outras tradições diferentes das nossas, por exemplo, que como europeus não

devemos opinar e julgar a ablação ou mutilação genital da mulher em certos grupos em alguns países africanos etc.

No livro da justiça curricular desenvolvo muito mais esses modos de manipular, silenciar a informação sobre a realidade nos conteúdos culturais que se estudam nos livros e materiais didáticos. Isso é a justiça curricular, é ver todos esses conteúdos, o que nós estamos dizendo aos estudantes que é cultura, o que queremos que aprendam e em que medida as diferentes culturas estão presentes, se os coletivos sociais são tratados justamente, se estão sendo silenciados ou deformados e convertidos em seres subalternos, tratados como "inferiores", violando as cartas de direitos humanos vigentes.

Arlindo Fernando: O senhor tem publicações em que aborda o neoliberalismo. De que forma o neoliberalismo pode influenciar as políticas educacionais mundiais, quais seriam os efeitos do neoliberalismo nos currículos e como ele poderia influenciar a educação inclusiva?

Jurjo Torres Santomé: Eu intuo que essas políticas econômicas têm que ter uma repercussão, também, na educação e comecei a pesquisar, mais diretamente, desde o início da década de 1990 sobre o assunto. E, nos anos 2001, quando já levávamos uma década falando de neoliberalismo, publiquei o livro *Educación en tiempos de neoliberalismo* (2001), que aborda como e por meio de que mecanismos e discursos essa política de mercado se introduz na educação, condicionando por completo os propósitos do sistema educativo e da escolarização da população. Continuei com essa discussão no livro *La desmotivación del professorado* (2006) e na obra já mencionada anteriormente da Justiça curricular. Esses são debates que estão continuamente na minha cabeça, dando voltas. Passei a observar como as políticas educativas, que estão legislando, apresentam, todas, determinadas características. Comecei a comparar legislações de distintos países e, à medida que fui aprofundando e detectando novas faces do neoliberalismo na educação, acabei por voltar a sistematizar no meu último livro, até o momento: *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas* (2017). É um livro que está escrito na Espanha, conforme a realidade da Espanha, mas penso que bastante coisa pode ser extensível a outras realidades, pois não podemos esquecer que o neoliberalismo funciona globalmente, em todos os países. Os leitores dirão se são extensivos ou não. Nós (na Europa) vivemos no chamado primeiro mundo, hierarquia que segue a ser a consequência das políticas dos antigos impérios, que continuam mantendo relações coloniais ou, de modo mais disfarçado, neocoloniais, de subordinação de povos estrangeiros, sobretudo da África e, também, da América Latina. Então, pergunto: como isso segue se reproduzindo, visto como lógico e normal sem que as

pessoas dos nossos países, nem dos latinos, nem dos africanos lutem contra isso? Conforme vou pesquisando sobre esse tema, em especial apoiando-me na obra e no pensamento de Antonio Gramsci, acabo por me convencer do importante e decisivo papel das instituições escolares na construção de um sentido comum, de um conhecimento e de uma visão da realidade que passamos a considerar como "objetiva", "neutra", "científica" e, inclusive, a etiquetamos, também, como "despolitizada", de caráter neoliberal, patriarcal, racista e neocolonial; esse sentido comum hegemônico faz com que esse mundo apareça imediatamente como lógico e inevitável. Desse modo, nós sentimos que não temos culpa nem responsabilidade sobre aquelas injustiças que conseguimos perceber (e tampouco as veremos todas), tanto sobre as injustiças que vemos ao nosso redor, quanto em países mais afastados geograficamente.

Esse neoliberalismo vai reacomodando, segundo os seus interesses, todas as dimensões do sistema educativo. Por exemplo, e de modo muito importante, nos acessos às escolas, na privatização dos ambientes escolares e, simultaneamente, pondo toda classe de obstáculos aos governos para atender à educação pública. Começam a proliferar discursos para que a população veja que a educação pública não funciona bem e que o que funciona são os negócios privados.

Uma instituição que, desde o ano 2000, lança, a cada três anos, os ataques mais duros e injustos contra as escolas públicas é a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por meio desse perverso instrumento que são as provas *Programme for International Student Assessment* (Pisa). Passei a olhar mais detidamente o que diz a OCDE; faço leituras e análises, em profundidade, dos numerosos documentos que a organização publica com grande frequência, muito deles bastante volumosos. Vejo as políticas educativas que tratam de fazer frente ao insucesso escolar "avaliado" (pois só temos dados das matérias avaliadas pelo Pisa e do que esses testes psicométricos medem), seguindo as recomendações da OCDE ou do Banco Mundial, e vou constatando que as soluções acabam por favorecer a entrada do mercado, das instituições e negócios privados para resolver todos os problemas e, em consequência, gerando a imagem de que o público funciona mal, culpabilizando os professores do ensino público, o que é muito preocupante. Pouco a pouco deixamos de falar de cidadania e passamos a falar de clientes, consumidores e produtores; não se fala das pessoas como seres sociais, que vivem em sociedade, que se necessitam mutuamente e, portanto, querem e lutam por uma melhor justiça social.

Então, nesse último livro, abordo como as políticas educativas passam a privilegiar determinadas áreas de conhecimento, enquanto outras áreas de conhecimento não recebem a

devida importância. Há um capítulo forte, primeiro, sobre como se faz e se tomam as decisões sobre as políticas educativas, tanto no meu país como na maioria dos países da OCDE. Outro capítulo analisa criticamente como hoje, em nossa sociedade, prestamos a atenção e valorizamos algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras. Quando a OCDE nos compara aos países de todo o mundo, nos compara somente em quatro áreas do conhecimento – as ciências, as tecnologias, as engenharias e a matemática –, agora colocaram a educação financeira, mas ninguém nos diz a importância, o rendimento e os problemas do nosso alunado nas humanidades, na filosofia, na ética, nas artes, nem nas ciências sociais; o que está acontecendo? Que formação estão tendo os nossos estudantes?

Que características têm todas essas áreas que a OCDE não avalia? São as áreas que nos socializam, que nos tiram de nós mesmos e nos obrigam a prestar a atenção nos outros. Nas matemáticas e nas ciências, os seres humanos não aparecem, não os percebemos como seres sociais, como cidadania; somente aparecemos como quem resolve um problema de física ou de matemática, mas não irão olhar como e em que medida essa matemática ou física está sendo aplicada com critérios de justiça social, considerando como afetam a vida das pessoas. A construção dessas personalidades e mentalidades neoliberais, patriarcais, racistas e neocolonialistas está sendo conformada por meio de discursos, práticas educativas e curriculares, pela obrigatoriedade e atenção prioritária a determinadas matérias, conteúdos, competências, objetivos e estândares de rendimento, que acabam por dirigir a atenção do professorado, dos estudantes e das famílias, exclusivamente, sobre esses conteúdos.

O Pisa, o Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) e o *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), ao avaliar e quantificar essas matérias e competências, consideradas como "as verdadeiras chaves para o futuro das novas gerações", funcionam como instrumentos com grande poder orientador e disciplinante de pessoas e governos dos países.

Vemos como lógico o mundo ser assim e não percebemos as injustiças e o quanto nós contribuímos para que elas aconteçam. Isso ajuda a criar rebeldes-ignorantes ou sábios-ignorantes, pessoas que sabem muito a respeito de um determinado assunto e nada de outros, mas aquilo que sabem, como sabem muito, há o perigo de acharem que já sabem tudo, e assim passam a opinar e a decidir sobre tudo como se fossem grandes sábios enciclopédicos. Uma boa e justa educação deve dificultar e, inclusive, impossibilitar que as pessoas educadas ponham essa formação recebida a serviço do capitalismo e do neocolonialismo.

Arlindo Fernando: Professor, teria como o senhor falar um pouco sobre o currículo integrado e sua contribuição para inclusão?

Jurjo Torres Santomé: O currículo integrado tem como finalidade contribuir para que os conteúdos culturais e os escolares, que tradicionalmente estão organizados de modo disciplinar, trabalhem e se pesquisem de modo muito mais interdisciplinar. As disciplinas disciplinam a mente, o modo de ver e de interagir com a realidade. E se somos formados sobre a base de matérias escolares parceladas em microdisciplinas, acabaremos por aprender a ver e analisar a realidade de modo parcelado, fragmentário, como compartimentos estanques. E a realidade não existe como compartimento estanque, está tudo misturado, inter-relacionado, mas cada um de nós passa a se comportar como esses ignorantes sábios, somos sábios de uma parcelinha e, com essa parcelinha, tratamos de explicar, ver e solucionar todos os problemas que há no mundo, e isso tem efeitos secundários ou colaterais (como expressava George Bush ao levar a cabo a invasão do Iraque), que costumam ser muito prejudiciais para pessoas e para o planeta.

Como te demonstro isso com um exemplo? Quando tu te reúnes com tuas amizades, se nesse grupo de amigos tem algum que é médico, economista, uma engenheira, outra matemática, outra escritora, outro pedagogo ou, no seu caso, educador, o normal é que acabem por conversar sobre muitos temas diferentes; falam de tudo o que acontece na realidade, de problemas cotidianos, da vida etc., e, com certeza, em algum momento alguém vai te acusar, como trabalha em educação, de acreditar que a educação tem a chave de tudo, e você diria ao outro: "Você que é economista diz que a economia tem a solução para todos os problemas do mundo". E você verá como a psicóloga diz que todos os problemas são devidos à estrutura da psique das pessoas, de patologias mentais ou de preconceitos, prejuízos etc. psicológicos. E acusações semelhantes serão lançadas com muita frequência entre profissionais com especialidades diferentes. Quer dizer, o que estamos vendo? Que cada um de nós interpreta a realidade e dá solução de uma realidade que é muito mais complexa, mas levando em consideração somente os conhecimentos e procedimentos que aprendeu na titulação universitária que estudou.

Vou propor outro exemplo: quando na Espanha começaram a construir as primeiras autoestradas, o Estado localizou aqueles profissionais que considerava que tinham o melhor conhecimento para construir autoestradas, pensou unicamente em engenheiros e engenheiras rodoviários e eles diziam: "Faço uma autoestrada que ligue A Coruña a Santiago de Compostela", mas quando se tornam públicos os planos dessa autoestrada, os coletivos sociais começaram a protestar porque consideravam que esse traçado não era o adequado e

conveniente. O engenheiro rodoviário sabe construir caminhos, estradas; poderemos ir à máxima velocidade possível, com maior segurança e menor tempo possível, isso é uma filosofia de uma autoestrada. Contudo, quem estava protestando? Os ecologistas, que argumentavam com acusações como: "Vocês fizeram um traçado que corta este hábitat. Aqui há espécies animais que vivem dessa forma, se reproduzem assim, se alimentam assim e vocês os impedem de se mover nesse território". Logo, havia outros que diziam: "Olha, vocês irão mudar o clima, porque vai rebaixar a altura desse monte para que passe essa autoestrada". Nesse momento não tínhamos túneis como agora, devia se rebaixar o monte e esse monte estava ao lado de povos que têm um microclima que é fruto de movimentos de nuvens que quando chegam ao monte se detêm, não podem passar, e geram esse microclima que faz com que tal produto agrícola sirva na alimentação das pessoas etc. Se você faz com que essas nuvens circulem, esse microclima muda, e esse produto já não se pode cultivar. Isso é o que está sendo dito pelo campo da agricultura. E logo há outros que dizem: "Olha, se você faz a autoestrada assim, esse povo e aquele povo irão morrer, pois eles sobrevivem e vivem das pessoas que passam por ali e compram em seus comércios". Então, os povos vão crescendo, porque as pessoas circulam por ali, e se você não permite que as pessoas passem por ali quem vai conhecê-los, quem vai conhecer isso? Claro, os engenheiros rodoviários diziam: "É que nós não havíamos pensado nisso".

Então, o que estamos dizendo? Que uma disciplina sozinha, como no caso da engenharia de rodovias, não serve somente para planificar certas estradas, tem que montar equipes interdisciplinares que contem com especialistas em ciências sociais e urbanistas, pessoas da povoação, ecologistas etc., para contemplar os efeitos perversos que podem ter o desenho de uma autoestrada.

Isso pode acontecer com um bocado de coisas, quer dizer, se você olha as faculdades universitárias, um exemplo que pode aplicar na sua vida cotidiana, pode comprovar como todo o desenho, do edifício, das cadeiras, das mesas, das escadas que têm, está pensado para um tipo de população. Uma população que tem uma determinada altura, uma determinada mobilidade etc., mas com certeza há algumas pessoas que não podem entrar; assim, se eu tenho uma cadeira de rodas e não tem um espaço que me permita circular, não me deixam entrar. E se tem uma classe que está após as escadas, já não posso entrar. Quem fez isso? Arquitetos e arquitetas que não sabiam que pessoas com deficiências físicas estavam ali, porque eles que são pessoas "normais", que caminham, tem uma altura média etc. Esqueceram de levar em consideração as pessoas com cegueira, com problemas de mobilidade, de menor ou muito grande estatura etc.

Recordo-me que, quando fui decano da faculdade de Ciências da Educação, tivemos que desfazer várias salas de aula, porque as cadeiras eram bancos e mesas alongados, cravados no solo, onde se sentavam até cinco estudantes, uns colados aos outros. O pensamento implícito de quem realizara aquele desenho da aula era que todos os estudantes têm mesmas necessidades fisiológicas ao mesmo tempo, que têm a mesma estatura, o mesmo volume corporal etc. Se eu penso que alguém tem necessidades fisiológicas diferentes, posso pensar que um estudante tem necessidade de ir ao banheiro, em um momento determinado. E se ele se levanta, tem que erguer todos que estão na fila para que ele possa ir ao banheiro; do mesmo modo, havia uns que se sentavam na beira dos assentos, outros mais atrás, outros que não entravam porque o implícito era a estatura média e o volume físico, a gordura das pessoas era similar. Se eu assumo que as pessoas podem ter diferentes alturas, diferentes magnitudes etc., seria lógico que deveriam fazer cadeiras e mesas móveis, que pudessem subir ou abaixar, afastar-se e separar-se em função da altura e massa corporal que cada pessoa possa ter.

Retomando o tema, o ensino integrado é a resposta à procura de explicações do porquê se está produzindo esses tipos de comportamentos e decisões profissionais e pessoais, podendo com facilidade concluir que todas as matérias da carreira e todo esse conhecimento foi construído em paralelo, sem entrecruzar-se, sem estímulos e facilidades para estabelecer interconexões entre as distintas disciplinas estudadas. Essas pessoas e profissionais não chegam com facilidade a saber, por exemplo, a relação que tem a matemática com as ciências sociais, com a fisiologia e com a anatomia humana, não sabemos o que tem a ver isto com aquilo. O currículo integrado serve para que, desde crianças, nos ajude a ver que a realidade deve se analisar com múltiplas perspectivas, não só com o conhecimento especializado científico, mas com nossa vida cotidiana.

Quer dizer, se eu milito em organizações ecologistas e quero um determinado consumo sustentável e sou respeitoso com a natureza, eu não posso ir ao mercado comprar uma calça e blusa e simplesmente ver se fica bem ou não em mim. Terei que olhar, inclusive, a etiqueta, onde foi produzido, por quem, quanto custa produzir isso, que benefícios tem, do contrário posso estar militando para favorecer e ajudar o terceiro mundo e, ao mesmo tempo, estar comprando um produto que está sendo fabricado por adultos e crianças escravizadas e com matérias-primas não obtidas de modo sustentável, respeitando o equilíbrio do planeta.

Então, o currículo integrado tem como objetivo prioritário ajudar-nos a construir um pensamento integrado que tome conta nas tomadas de decisão, nas análises que fazemos da realidade, as múltiplas perspectivas que precisam estar em inter-relação para não cometer erros e injustiças porque não percebemos que isso estava vinculado com aquilo outro etc..

Arlindo Fernando: Diante das adjetivações curriculares, dos conceitos, de vários estudos que temos hoje, a gente poderia falar sobre um currículo inclusivo? E se a gente pudesse falar que existe um currículo inclusivo, o que seria esse currículo?

Jurjo Torres Santomé: Penso que, todavia, estamos muito longe. Um currículo inclusivo parte primeiro de uma teoria e concepção de justiça social, que assume uma obrigação política e moral com que todos os coletivos sociais cheguem às escolas e em condições dignas, bem alimentadas, que suas famílias tenham condições para prestar atenção suficiente, que tenham uma casa, um trabalho e salário dignos, cuidados e satisfação das necessidades afetivas etc.; tudo isso faz parte da consideração da justiça social e educativa. E a justiça curricular passaria a ver em que medidas, uma vez que esses coletivos estão conosco, em que medida nos conteúdos, na forma de organizar os espaços, na aula, nos recursos didáticos, nas metodologias, nos agrupamentos que fazemos dos estudantes para as tarefas e as aprendizagens escolares etc., estamos contemplando esses diferentes coletivos sociais e estamos sendo respeitosos e justos com cada um desses coletivos sociais, tratando-os como iguais em direitos e também, ao mesmo tempo, como diferentes. Deste modo, esses coletivos silenciados se convertem em visíveis e eu busco como atender às necessidades de cada um desses coletivos em minhas aulas.

Um currículo inclusivo garante que todas as crianças tenham acesso às escolas, que todas durante toda a sua escolarização vejam os seus direitos respeitados, se sintam valorizadas e constatem que o seu professorado é otimista sobre as suas possibilidades de aprendizagem, que confia neles e os anima sempre e, finalmente, que todas tenham sucesso escolar.

A inclusão é incompatível com insucesso escolar. Se uma criança entra na escola e tem insucesso significa que a justiça social ou a justiça curricular funciona mal, ou ambas funcionam mal. Em alguns locais essas pessoas não estão sendo reconhecidas, ou nos conteúdos ou na forma de organizar o espaço, nas tarefas que propomos, nos modelos de avaliação, nos recursos didáticos que utilizamos com esse estudante e o que necessitam. O pressuposto é: um currículo inclusivo tem que dar lugar para que todo estudante entre no sistema educativo, permaneça no sistema educativo, sinta-se reconhecido, busque reconhecê-lo e tenha sucesso escolar. Se entra na escola e abandona rápido, isso significa que o currículo não é inclusivo; ou para o dizer com maior claridade: que esse estudante que tem insucesso não está capacitado para poder exercer os seus direitos como cidadão. Não esqueçamos que, em concreto, a obrigatoriedade da escolarização é a obrigação que a sociedade assume com as

novas gerações que desde o momento do nascimento já adquirirem a condição de cidadãos e que, através da escola, se capacitarão para poder exercê-la plenamente.

A justiça curricular e a justiça democrática são dimensões da mesma coisa. Não pode haver uma educação democrática se há injustiça curricular. Se há justiça curricular é porque esse conhecimento passa pelo diálogo, escuta a voz do outro, tem participação de todos e é para todos. Não deveria haver um sistema educativo não democrático, uma aula não democrática não possibilita uma educação justa. A democracia deve ser praticada, vivida e assim poder nos ajudarmos e corrigirmos continuamente uns aos outros numa situação de diálogo e de liberdade de expressão.

APÊNDICE C – TÓPICO GUIA DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

Nome:
Telefone:
E-mail:
Idade:
Gênero:
Etnia:
Anos de experiência na função:
Tempo na instituição:
Formação acadêmica:
Obteve alguma formação específica para atuação em ciclos?
Obteve alguma formação específica para atuação em Educação Especial ou inclusão?
Tem experiência com atuação em ciclos?
Qual é o ano de escolaridade e o componente curricular em que atua?

1 – Como é a dinâmica dos anos iniciais e sua prática pedagógica (planejamento, avaliação, acompanhamento dos estudantes) no Ciclo de Alfabetização?

2 – Como é realizada a enturmação dos estudantes e a organização das turmas no IBC?

3 – Como se dá a integração curricular entre os anos de escolaridade no ciclo de alfabetização e após o ciclo de alfabetização?

4 – Como era a dinâmica dos anos iniciais e a sua prática pedagógica antes da implementação do Ciclo de Alfabetização?

5 – Houve mudanças na dinâmica dos anos iniciais no ensino fundamental e em sua prática pedagógica com a implementação do Ciclo de Alfabetização?

6 – Como se deu a implantação do Ciclo de Alfabetização no IBC?

7 – Quais são os desafios com a implementação e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização?

8 – Qual sua compreensão sobre a reprovação escolar e a progressão continuada? Você já reprovou um estudante? Por quê?

9 – Considera que a organização escolar em ciclos é adequada ao IBC? O que é organizar a escolar em ciclos para você?

APÊNDICE D – TÓPICO GUIA DA ENTREVISTA COM PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS DO IBC

Nome:
Telefone:
E-mail:
Idade:
Gênero:
Etnia:
Anos de experiência na função:
Tempo na instituição:
Formação acadêmica:
Obteve alguma formação específica para atuação em ciclos?
Obteve alguma formação específica para atuação em Educação Especial ou inclusão?
Tem experiência com atuação em ciclos?
Qual é o ano de escolaridade e o componente curricular em que atua?

1 – Como é a dinâmica com os anos iniciais e sua prática pedagógica (planejamento, avaliação, acompanhamento dos estudantes) no Ciclo de Alfabetização?

2 – Como se dá a integração curricular entre a sala de recursos e o ciclo de alfabetização?

3 – Como é a dinâmica da sala de recursos? E, especificamente, com estudantes do ciclo de alfabetização?

4 – Comente um pouco sobre como era a sala de recursos?

5 – Como era a organização e dinâmica do PREA?

6 – Qual sua compreensão sobre a reprovação escolar e a progressão continuada? Você já reprovou um estudante? Por quê?

7 – Considera que a organização escolar em ciclos é adequada ao IBC? O que é organizar a escolar em ciclos para você?

APÊNDICE E – TÓPICO GUIA DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA COM MAIOR TEMPO NA INSTITUIÇÃO E ATUOU COM A ALFABETIZAÇÃO NO IBC

Nome:
Telefone:
E-mail:
Idade:
Gênero:
Etnia:
Anos de experiência na função docente:
Tempo no IBC:
Formação acadêmica:
Obteve alguma formação específica para atuação em ciclos?
Obteve alguma formação específica para atuação em Educação Especial ou inclusão?
Tem experiência com atuação em ciclos?
Qual é o ano de escolaridade e o componente curricular em que atua ou atuou?

1 – Como era a dinâmica da alfabetização no IBC (planejamento, avaliação, acompanhamento dos estudantes)?

2 – Como eram organizadas as turmas e os estudantes na alfabetização?

3 – Quais as características na alfabetização do estudante com DV?

4 – Como os estudantes com deficiência múltipla sensorial visual eram alfabetizados?

5 – Como era a integração curricular entre a sala de recursos e as turmas de alfabetização?

6 – Qual sua compreensão sobre a reprovação escolar e a progressão continuada? Você já reprovou um estudante? Por quê?

7 – Considera que a organização escolar em ciclos é adequada ao IBC? O que é organizar a escolar em ciclos para você?

APÊNDICE F - TÓPICO GUIA DA ENTREVISTA DO TIPO GRUPO FOCAL

Nome:
Telefone:
E-mail:
Idade:
Gênero:
Etnia:
Anos de experiência na função de professor:
Tempo na instituição/mês e ano em que entrou?
Formação acadêmica (curso, instituição e ano de formação):
Obteve alguma formação específica para atuação em ciclos?
Obteve alguma formação específica para atuação em Educação Especial ou inclusão?
Tem experiência com atuação em ciclos?
Com quais anos de escolaridade atua?

1 – Como era a estrutura, organização, dinâmica e prática pedagógica (planejamento, avaliação, acompanhamento dos estudantes) no extinto PREA?

2 – O que motivou a extinção do PREA e criação do AE-DMU?

3 – Como é a estrutura, organização, dinâmica e prática pedagógica (planejamento, avaliação, acompanhamento dos estudantes) do AE-DMU no Ciclo de Alfabetização?

4 – Como se dá a integração curricular entre a o AE-DMU e o Ciclo de Alfabetização?

5 – Houve mudanças no AE-DMU com a implementação do Ciclo de Alfabetização?

6 – Qual a participação das professoras do AE-DMU na decisão sobre a progressão escolar do estudante? Qual a compreensão das professoras sobre a reprovação escolar e a progressão continuada?

7 – Consideram que a organização escolar em ciclos é adequada ao IBC? O que é organizar a escolar em ciclos para vocês?

8 – Como está acontecendo o AE-DMU no período de pandemia?

APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: **EDUCAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL: O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT**

Eu,_____,declaro ter mais que 18 anos de idade e que participarei por livre vontade do projeto de pesquisa conduzido pelo professor mestre Arlindo Fernando Paiva de Carvalho Junior, doutorando em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, que tem como objetivo investigar a implementação e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização no IBC, assim como os seus desdobramentos na prática pedagógica dos professores. O estudo se justifica pela possibilidade de apresentar à sociedade uma organização escolar adequada ao estudante com deficiência, indo ao encontro das políticas públicas de inclusão e educação para todos. A pesquisa tem como fonte de coleta de dados a análise documental e entrevistas semiestruturadas, que serão gravadas em áudio e transcritas para análise posterior. O participante da pesquisa está ciente dos possíveis riscos psicológicos e benefícios. Poderá solicitar informações ou esclarecimentos sobre o andamento da pesquisa em qualquer momento com o pesquisador responsável. Sua participação não é obrigatória, podendo retirar-se do estudo ou não permitir a utilização dos dados coletados consigo a qualquer momento. O participante está ciente de que sua participação é voluntária e não haverá nenhum pagamento e/ou despesa referente à sua participação no estudo. Os materiais utilizados para coleta de dados serão armazenados por 5 (cinco) anos, sendo descartados após esse período, conforme preconizado pela Resolução CNS nº. 466 de 12 de dezembro de 2012.

Declaro que, como voluntário(a) da pesquisa, fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a finalidade e objetivos desta pesquisa, bem como sobre a utilização das informações exclusivamente para fins científicos. Meu nome não será divulgado de forma nenhuma e terei a opção de retirar meu consentimento a qualquer momento. Declaro ainda que recebi cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

_____, ___ de _____ de 20__.

_____
Sujeito da pesquisa

_____
Arlindo Fernando Paiva de Carvalho Junior
Pesquisador responsável pela pesquisa
E-mail: afjr18@hotmail.com
Tel.: (21) 99165-7917

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: Avenida Pasteur, 296, subsolo do prédio da Nutrição – Urca – Rio de Janeiro – RJ – Cep: 22290-240, no telefone 2542-7796 ou e-mail cep@unirio.br.