

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Adriana Hellen Lima dos Santos

**ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL: escolha de caminhos pedagógicos**

Taubaté – SP

2018

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Adriana Hellen Lima dos Santos

**ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL: escolha de caminhos pedagógicos**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural.

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos

Taubaté – SP

2018

SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – SIBi/ UNITAU
Biblioteca Setorial de Ciências Sociais, Letras e Serviço Social

S237e Santos, Adriana Hellen Lima dos
Escolarização do aluno com deficiência intelectual:
escolha de caminhos pedagógicos. / Adriana Hellen Lima
dos Santos. - 2018.
182f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2018.

Orientação: Profa Dra Roseli Albino dos Santos,
Departamento de Pedagogia.

Deficiência intelectual. 2. Práticas pedagógicas.
Currículo flexibilizado. 4. Sala regular. 5. Inclusão escolar.
I. Título.

CDD – 370

Adriana Hellen Lima dos Santos

ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: escolha de caminhos pedagógicos

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos.

Data: 11.10.2018

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) Dra. Roseli Albino dos Santos

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Maria Teresa de Moura Ribeiro

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Lucelmo Lacerda de Brito

Universidade Federal de São Carlos

Assinatura _____

“Ao contrário do que se pensa e se faz, as práticas escolares inclusivas não implicam um ensino adaptado *para alguns alunos*, mas sim um ensino *diferente para todos*, em que os alunos tenham condições de aprender, segundo suas próprias capacidades, sem discriminações e adaptações.” SANTOS (2008).

RESUMO

Esta investigação teve como principal objetivo investigar as estratégias de ensino adotadas por professores do ensino fundamental I de uma rede municipal do litoral norte paulista que teve em suas turmas alunos com deficiência intelectual. Para a realização desse estudo, foi utilizado o método qualitativo, adequado às pesquisas de caráter exploratório. Para que a coleta de dados pudesse cumprir com os objetivos propostos foi utilizado um questionário a 24 professores de sala de recursos multifuncionais, entrevista semiestruturada a 8 professores de sala regular e observação do ambiente de estudo de um desses professores, registrados em diário de campo. Para tanto, selecionamos os professores de sala regular, indicados pelos professores especialistas das salas de recursos que atuavam na rede pública. Como pressupostos teóricos a pesquisa pautou-se na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1983) e nos trabalhos de Goffman (1988). A discussão sobre escola e diversidade teve como base teóricos como Bourdieu (2008), Candau (2003). Foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977) que foram evidenciadas o conceito de deficiência e implicações nas práticas pedagógicas, a imaturidade e a lentidão como justificativa para o não aprender, o papel da memorização e da medicação no processo de aprendizagem, as estratégias de ensino direcionadas ao aluno com deficiência intelectual, a carência de apoios pedagógicos e a precaridade de recursos oferecido a estes professores. Os resultados dos estudos revelaram que as concepções de deficiência intelectual relacionada a inferioridade e incapacidade acabam refletindo em algumas práticas de ensino, a medicação é vista em alguns casos como meio alternativo para o desenvolvimento da aprendizagem, a falta de apoio como profissionais capacitados, especialistas e família é apontado como uma forma de não obter êxito no trabalho inclusivo. Apesar dos desafios apontados pelos professores, alguns profissionais demonstraram buscar caminhos pedagógicos, contextualizando os conteúdos desenvolvido na sala de aula e valorizando o potencial de seus alunos com deficiência intelectual.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência Intelectual. Práticas pedagógicas. Currículo flexibilizado. Sala Regular. Inclusão escolar.

SUMMARY

This research had as main objective to investigate the teaching strategies adopted by primary school teachers I of a municipal network of the north coast of São Paulo that had students with intellectual disabilities in their class. For the accomplishment of this study, the qualitative method was used, suitable for exploratory research. In order to collect the data, a questionnaire was used for 24 teachers of multifunctional resource room, semi-structured interview with 8 regular classroom teachers and observation of the study environment recorded in field diary. To do this, we selected the regular classroom teachers, indicated by the expert teachers of the resource rooms that worked in the public network. As theoretical assumptions the research was based on the historical-cultural perspective of Vygotsky (1983) and on the works of Goffman (1988). The discussion about school and diversity was based on theoretical ones such as Bourdieu (2008), Candau (2003). The technique of content analysis of Bardin (1977) was used that showed the concept of deficiency and implications in pedagogical practices, immaturity and slowness as justification for not learning, the role of memorization and medication in the learning process, the teaching strategies aimed at students with intellectual disabilities, the lack of pedagogical support and the precarious resources offered to these teachers. The results of the studies revealed that conceptions of intellectual disability related to inferiority and disability end up reflecting in some teaching practices, medication is seen in some cases as an alternative means for the development of learning, lack of support as trained professionals, specialists and family is singled out as a way to not succeed in inclusive work. Despite the challenges pointed out by teachers, some professionals have demonstrated pedagogical paths, contextualizing the contents developed in the classroom and valuing the potential of their students with intellectual disabilities.

KEY WORDS: Intellectual Deficiency. Pedagogical practices. Flexible curriculum. Regular Room. School inclusion.

SIGLAS

ADI	-	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
AEE	-	Atendimento Educacional Especializado
AVD's	-	Atividades de vida diárias
CEP/UNITAU	-	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
D.I	-	Deficiência Intelectual
EF I	-	Ensino Fundamental I
EMAI	-	Educação Matemática nos Anos Iniciais
EMEF	-	Escola Municipal de Ensino Fundamental
HTPC	-	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBC	-	Instituto Benjamin Constant
INES	-	Instituto Nacional de Educação de Surdos
TEA	-	Transtorno Espectro Autista
ONU	-	Organização das Nações Unidas
SRM's	-	Sala de Recursos Multifuncionais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Atividade de regras da sala e identificação de frases	116
Figura 2 – Atividade de escrita e quantidade.	120

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução de Matrículas da Educação Especial na Educação Básica no Brasil	15
Gráfico 2 – Evolução de Matrículas da Educação Especial na Educação Básica em um Município do Litoral Norte/SP.	16
Gráfico 3 – Relação de Números de Alunos Atendidos nas SRM's por deficiência na Rede Municipal.	18

QUADRO

Quadro 1 – Categorias de Análise	66
Quadro 2 – Caracterização dos professores – Dados gerais	67

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Problema.....	17
1.2 Objetivos.....	17
1.2.1 Objetivo Geral.....	17
1.2.2 Objetivos Específicos.....	18
1.3 Delimitação do Estudo.....	18
1.4 Relevância do Estudo / Justificativa.....	20
1.5 Organização do Estudo.....	21
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	22
2.1 Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual: o que apontam as pesquisas.....	22
2.2 Educação Inclusiva no Brasil: apontamentos históricos e legais.....	34
2.3 Mudanças e percepções sobre a <i>Deficiência Intelectual</i> e as contribuições de Vigotski.....	41
2.4 Inclusão, cultura e diversidade escolar.....	47
2.5 Práticas escolares inclusivas.....	54
3. MÉTODO.....	59
3.1 Tipo de Pesquisa.....	59
3.2 População / Amostra.....	60
3.3 Instrumentos.....	61
3.3.1 Questionário.....	61
3.3.2 Entrevista.....	61
3.3.3 Observação.....	62
3.3.4 Análise de Documento Escolar.....	62
3.4 Procedimentos para a coleta de dados.....	63
3.5 Procedimentos para Análise de dados.....	65
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	67
4.1. Caracterização dos sujeitos.....	67
4.2 Conceito de deficiência e implicações nas práticas pedagógicas.....	69
4.2.1 O aluno com deficiência intelectual: A imaturidade e a lentidão como justificativa para <i>o não aprender</i>	69
4.2.2 O aluno com deficiência intelectual: O papel da memorização e da medicação no processo de aprendizagem.....	77
4.3 Estratégias de ensino e o atendimento educacional do aluno com deficiência intelectual.....	85
4.3.1 Abordagens de ensino e adaptações curriculares para o atendimento educacional dos alunos com DI.....	85
4.3.2 Considerando as especificidades sem excluir.....	114
4.4. O atendimento educacional do aluno com deficiência intelectual e os apoios pedagógicos.....	123
4.5. Inclusão escolar: quebrando barreiras e construindo caminhos.....	143
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS.....	162
APÊNDICE I – Ofício para a Secretaria de Educação.....	172
APÊNDICE II – Termo de autorização da Instituição.....	173
APÊNDICE III – Instrumento de Coleta de Dados: Questionário para o professor da Sala de Recursos.....	174
APÊNDICE IV – Instrumento de Coleta de Dados Entrevista para o professor da Sala	

Regular:.....	176
APÊNDICE V – Observação da aula do professor da Sala Regular:.....	178
APÊNDICE VI – Instrumento de Coleta de Dados qualitativos: Pesquisa documental – Formulário para coleta de dados das trajetórias escolares dos alunos com DI.....	179
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	180
ANEXO B.....	182

1 INTRODUÇÃO

A sociedade atual, mesmo com toda a miscigenação de raças, ideologias, culturas e crenças, ainda nos parece resistente à inclusão igualitária de pessoas com deficiência nos diferentes espaços sociais. Não raro, situações de exclusão que comumente vitimam esta parte da sociedade, aguçam nosso senso crítico, principalmente quanto à necessidade de ações educacionais que garantam a todos os alunos o legítimo acesso, permanência e sucesso no sistema educativo.

Nesse sentido, a presente pesquisa foi motivada por uma experiência pessoal em que minha irmã mais velha, diagnosticada com deficiência intelectual e paralisia infantil, sofreu diversas discriminações cometidas pela escola e seus integrantes.

Aos 7 anos de idade ela foi matriculada em uma escola regular, porém, ao final do primeiro dia de aula, o diretor da escola comunicou que existiam instituições mais apropriadas para lidarem com alunos em “tais condições” e que aquela escola não estava preparada para recebê-la.

A notícia resultou em uma grande decepção, tanto para minha irmã quanto para toda família, principalmente para os irmãos mais novos, que esperavam ansiosos pelas novidades da escola nova. Meses depois, minha mãe foi à instituição indicada pelo diretor. No primeiro momento a matrícula foi recusada, pelo fato de que minha irmã não apresentava Síndrome de Down, requisito primordial para ingresso na referida instituição. Algumas semanas depois, por intermédio da indicação de um membro interno da instituição, a quem minha mãe prestava serviços domésticos, a matrícula se consolidou.

O ingresso à instituição resultou em significativo progresso físico e intelectual, pois minha irmã recebia atendimento especializado com fisioterapeutas, psicólogos e professores. Mesmo com os benefícios oriundos do ingresso nessa instituição, após alguns meses, ela passou a gerar resistência à continuidade dos estudos, devido à discriminação a que era submetida pelas crianças da rua em que morávamos, que a chamavam de “doente mental”. O conjunto das dificuldades agregado às “chacotas” a fizeram desistir dos estudos, permanecendo longe da sala de aula até a fase adulta, quando enfim conseguiu concluir o ensino fundamental.

Diante desse contexto pode-se notar claramente três atitudes de exclusão vivenciadas por nossa família. A primeira pelo diretor da escola que recusou a permanência da criança na instituição – notável que até nos dias atuais este quadro remete às famílias desinformadas

sobre as deficiências, e que acabam aceitando a decisão que lhes é imposta causando-lhes humilhações e constrangimentos.

A segunda, e não menos importante, é a atitude da instituição especializada que não aceitou, no primeiro momento, a inclusão no seu quadro de alunos uma criança rejeitada pelo sistema escolar público – argumentando a falta do diagnóstico da deficiência atendida pela instituição. Assim, minha irmã foi duplamente excluída, uma por apresentar uma deficiência e outra por não possuir a suposta deficiência utilizada como quesito para o seu ingresso.

A terceira atitude vivenciada por ela foi a discriminação dos colegas com desenvolvimento típico, que a estigmatizaram sem considerar sua “dor” e “vergonha”, causando-lhe trauma que interferiu bruscamente no seu progresso de aprendizagem.

Compreende-se que a exclusão fere, machuca e marca a vida de pessoas estigmatizadas por fugirem do padrão dito “normal” e muitas vezes inconscientemente aceitamos ou também excluimos pessoas pelo simples fato de serem diferentes, com isso, segundo Goffman (2004, p.6):

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser – incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável – num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída.

Aliado a vivência familiar, no campo profissional acompanhei de perto a difícil experiência de uma colega professora, que no segundo ano de docência recebeu em sala de aula um aluno com transtorno, que apresentava um comportamento extremamente agressivo com colegas e professores, derrubando carteiras e materiais quando contrariado, amedrontando os demais alunos.

No aspecto pedagógico, a docente costumava reservar o período de intervalo para ajudá-lo a realizar as atividades e constantemente pesquisava formas de como lidar com tal situação, adaptava suas aulas, a fim de incluí-lo no ao contexto da sala de aula, trazendo elementos concretos e ilustrativos para a efetivação do seu aprendizado. As ações tinham efeitos provisórios, pois, quase imediatamente, o aluno retomava suas ações agressivas, principalmente quando não era atendido de imediato pela professora ou colegas. Circunstâncias que afetaram emocionalmente a professora.

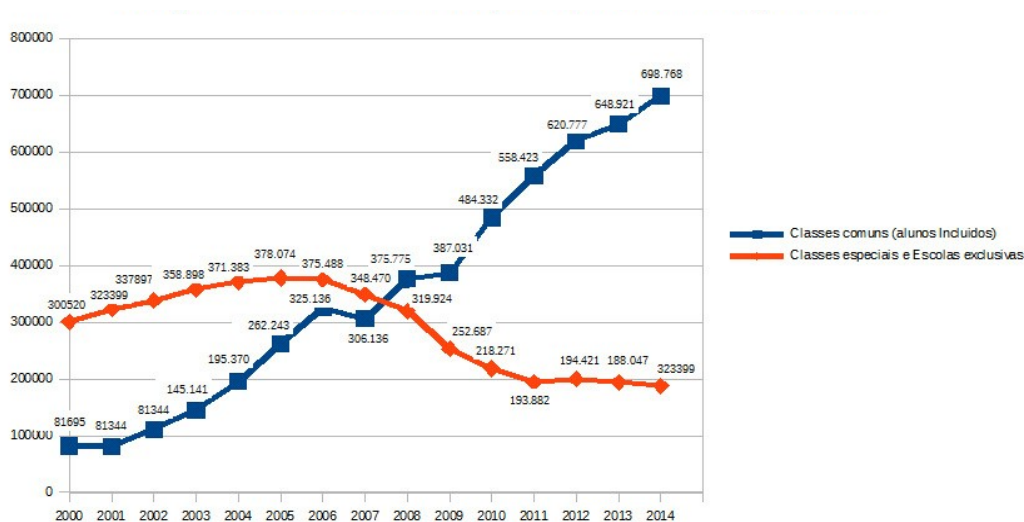
Todavia, apesar das experiências relatadas, nos quais se evidencia a falta de preparo das escolas e apoio aos professores para trabalhar com alunos que divergem dos padrões do

“aluno ideal” a inclusão escolar de todos os alunos na escola é um direito constitucional e, na atualidade, uma questão de justiça social. O que nos levam a indagar, até que ponto os direitos legais, que garantem o acesso de alunos com deficiência na escola, asseguram também uma educação de qualidade? A tão propagada educação inclusiva acontecerá como resultado apenas de imposição legal? Quais medidas educacionais são necessárias para que toda criança possa de fato se beneficiar do ensino oferecido pela escola regular?

Diante dessas indagações, a ênfase em pesquisas que se debruçam em práticas de ensino direcionadas a inclusão e aprendizagem de alunos com deficiência, pode ser um caminho para a implementação de ações pedagógicas que garantam a esses alunos uma educação de qualidade.

O gráfico 1 evidencia o crescimento de matrículas da educação especial na educação básica nos últimos anos, segundo dados do Censo Escolar (BRASIL 2000/2013) (BRASIL 2008/2014) a evolução das matrículas do alunado passou de 81.695 em 2000 para 325.136 em 2006, e de 306.136 em 2007 para 698.768 em 2014, comprovando um crescimento de 855%.

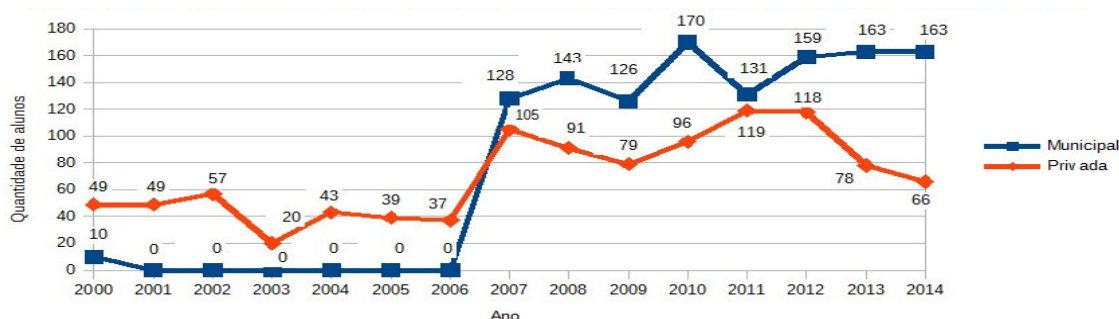
Gráfico 1. Evolução de Matrículas da Educação Especial na Educação Básica no Brasil



Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar)

Na cidade em que essa pesquisa foi realizada, o aumento tornou-se mais evidente, saltam de 10 em 2000 para 163 em 2016 (BRASIL, 2000/2014) o que comprova um crescimento de 1630% conforme demonstrado no gráfico 2.

Gráfico 2. Evolução de Matrículas da Educação Especial na Educação Básica no Município do Litoral Norte/SP.



Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar)

Assim, a evolução das matrículas de alunos com deficiência na Educação Básica nos instiga às seguintes indagações:

- A política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tem garantido efetivamente o acesso à escolarização de alunos com deficiência?
- O crescimento da “Formação Continuada” dos professores que lidam diretamente com esses alunos cresceu na mesma proporção da demanda de matrícula concedida?
- As práticas pedagógicas têm se aprimorado?
- Quais são as propostas de ensino direcionadas a esses alunos com deficiência?
- Como estão sendo atendidos os alunos com Deficiência Intelectual - DI¹ na sala de aula regular e quais os resultados de escolarização por eles apresentados?

Diante dessas indagações, no que se refere à ação docente e ao desempenho escolar do aluno com deficiência intelectual, observa-se a importância a este tema, não apenas na visão holística e genérica, mas também na visão minuciosa, atenciosa, sensível e focada nas práticas pedagógicas adotadas por professores no processo educativo de alunos com deficiência.

Objetiva-se neste estudo verificar e analisar os aspectos de inclusão do aluno com DI. Para isso, a metodologia envolve entrevistas dos docentes da sala regular, observação das

¹ A Declaração de Montreal sobre a deficiência intelectual de 2004, substituiu o termo “deficiência mental”, por deficiência intelectual abranger melhores aspectos dos comprometimentos cognitivos que os indivíduos possam apresentar (DECLARAÇÃO, 2004). Utilizaremos a sigla DI para referir-nos a Deficiência Intelectual.

estratégias pedagógicas direcionadas aos alunos com deficiência intelectual e dos resultados da escolarização desses alunos.

Desta forma, procura-se contribuir com a ampliação do conhecimento de práticas pedagógicas relacionadas a alunos com deficiência intelectual em salas regulares.

1.1 Problema

Considerando os pontos de reflexão anteriormente relacionados e destacando o avanço das políticas de Educação Inclusiva que têm servido como base na construção de novos caminhos para a educação de alunos com deficiência, seguem alguns princípios, segundo Kassar (2012, p. 101):

- 1) Todas as crianças devem estar matriculadas em uma escola comum; 2) A Educação Especial é contemplada por um atendimento educacional especializado; 3) O atendimento educacional especializado é apenas complementar ou suplementar à educação comum obrigatória.

Tais aspectos justificam a ampliação do número de matrículas em todo o território nacional, porém com relação a essa temática surgem inúmeras indagações, em conformidade com Minayo (2009, p.16) “Toda investigação se inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida”. Sendo assim, surge um questionamento:

Quais são as práticas pedagógicas adotadas pelos professores de salas regulares no atendimento de alunos com deficiência intelectual?

Sendo assim, fomos a campo investigar tais práticas.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar as estratégias de ensino adotadas por professores do fundamental I, de uma rede de ensino municipal do litoral norte, que recebe alunos com deficiência intelectual.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Descrever e analisar as estratégias de ensino elaboradas pelos professores, direcionadas especificamente aos alunos com deficiência intelectual.
- Conhecer o posicionamento dos professores com relação ao desempenho acadêmico do aluno com deficiência intelectual.

1.3 Delimitação do Estudo

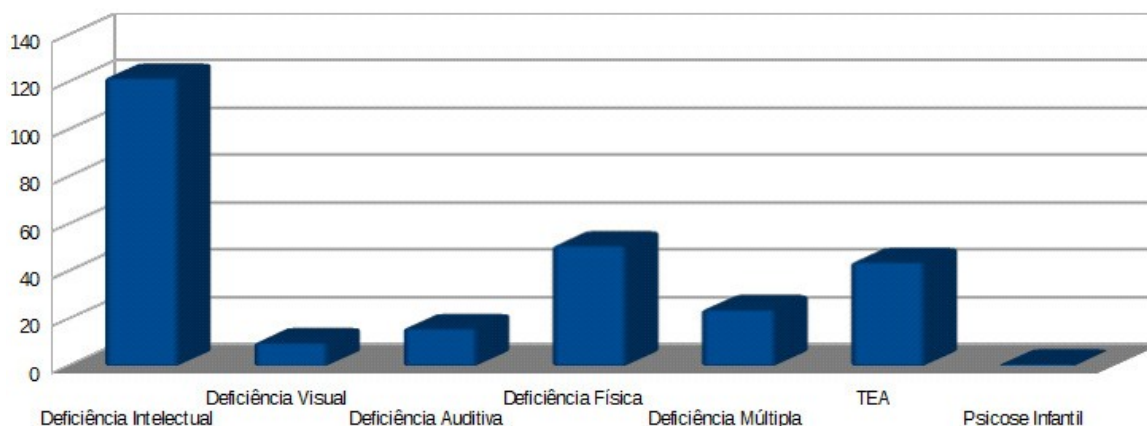
Esta pesquisa foi realizada em um município do Litoral Norte do Estado de São Paulo, tendo uma população, segundo dados do IBGE, de 100.840 habitantes no ano (2016).

O Município conta com 27 escolas públicas municipais, sendo 22 do ensino fundamental I (EMEF), contendo 7.887 alunos, sendo que 268 deles são atendidos por 20 salas de recursos multifuncionais, sendo que essas atendem apenas alunos com diagnóstico.

Aprofundando nossa realidade, obteve-se dados relevantes do município em questão, dentre eles, a de que 45% do total de alunos atendidos pelas salas de recursos multifuncionais apresentam deficiência intelectual, segundo dados oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (2016), o que nos incentivou a pesquisar as práticas pedagógicas direcionadas a esses alunos.

No total são 122 alunos com deficiência intelectual, 10 com deficiência visual, 16 com deficiência auditiva, 51 com deficiência física, 24 com deficiência múltipla, 44 com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e 01 com psicose infantil, conforme gráfico.

Gráfico 3: Relação de números de alunos atendidos nas SRM's por deficiência na Rede Municipal.



Fonte: Dados oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (2016).

As escolas de ensino fundamental contam com 1276 professores (PEB I) – foco desta pesquisa – que lidam diariamente com alunos com deficiência em sala de aula, dentre eles foram escolhidos professores com reconhecida competência segundo 24 professores de sala de recursos no contexto da escola em que atuam e que tem em suas turmas alunos com deficiência intelectual.

Sendo assim, a presente pesquisa se configura como qualitativa, pois foi realizada a partir de depoimentos de professores, observação em sala de aula e análise de documentos de escolas de ensino fundamental I, que possuem entre o seu corpo discente alunos com deficiência intelectual.

1.4 Relevância do Estudo / Justificativa

A possibilidade de se pesquisar o atendimento educacional de alunos com DI e as práticas pedagógicas adotadas por professores em escolas de ensino fundamental na rede pública de ensino, justifica-se essencialmente porque, muitas vezes, o processo de ensino-aprendizagem não vem acompanhado de um progresso, mas sim de tensões que podem resultar em fracasso escolar.

Aos deficientes e aos demais marginalizados sociais, estes que já se denominaram “deficientes culturais” nos anos mais rigorosos do estruturalismo, nada se ofereceu exceto o direito à vaga e à permanência no sistema de ensino. A superação da exclusão escolar demanda, no entanto, muito mais do que mero direito a vaga e permanência; demanda a superação dos valores que segregam e banem o indivíduo no cotidiano de uma experiência em que jamais conseguem superar os limites do intolerável, do fracasso emitente. (SENNA, 2008, p.202)

Assim, considera-se que não basta oferecer ao aluno com deficiência intelectual o direito a vaga na escola comum, sobretudo, é imprescindível oferecer-lhe, também, subsídios para a formação escolar.

Portanto, cada professor e cada um dos seus alunos interagem nesses universos e são capazes de interferirem neste contexto. A integralidade dessa dinâmica começa a existir quando se olha cada sujeito individualmente. Observar as ações de um só deles que seja, ou de alguns desses sujeitos sob diversos aspectos do cotidiano, constitui uma missão autêntica do pesquisador que, movido pela sensibilidade poderá gerar um conhecimento tanto local como certo grau de generalização, embasados por teorias que focam em como tais práticas e comportamentos foram possíveis, ainda que cada experiência seja única, particular, ímpar, não deixa de ser um caminho, intermediando a prática e o conhecimento.

1.5 Organização do Estudo

Este estudo está organizado em cinco capítulos. O primeiro contém a introdução, inclui os embasamentos teóricos, sucedidos pelo problema, objetivos, justificativa, delimitação e relevância do estudo.

O segundo compõe-se da revisão da literatura, traz as pesquisas relevantes relacionadas ao tema, discussão sobre a história da Educação Inclusiva no Brasil, citando leis e autores que tiveram grande contribuição para a prática dessa modalidade, o conceito de Deficiência Intelectual com base na Associação Americana de Retardo Mental (AAMR), discute o conceito a partir da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1983), Mantoam (1989) e Goffman (1988). Relaciona a discussão sobre deficiência intelectual com questões direcionadas à escola e à diversidade abordada por autores como Forquin (1993), Candau (2003), Bourdieu (2008) e Torres (2008). Destaca-se a necessidade da formação, mencionadas por Mittler (2003), Ferreira (2008), Tardif e Lessard (2009), Lopes (2010), Jesus & Effgen (2012), Costa (2012), Santos e Martins (2015), Pimentel (2012) e Henriques (2016).

No terceiro capítulo demonstra os procedimentos metodológicos indicando o tipo de pesquisa, a população/amostra, os instrumentos e os procedimentos para coleta de dados.

No quarto capítulo deste estudo expõe os resultados e as discussões sobre os dados coletados fundamentados na revisão da literatura.

O quinto, último capítulo, expressa nossas considerações finais.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Apresentaremos a seguir algumas pesquisas realizadas envolvendo o tema *escolarização do aluno com deficiência intelectual* compreendendo o período de 2010 a 2016.

2.1 Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual: o que apontam as pesquisas.

Para o levantamento de dados referente à pesquisa foram consultados quatro bancos de dados: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e o Banco de dissertações da Universidade de Taubaté-SP (UNITAU). Utilizou-se para os três primeiros bancos o seguinte descritor “*Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual*”.

No banco de dados do IBICT foram encontrados 33 resultados, dos quais selecionamos três trabalhos mais relevantes para a presente pesquisa, pelo fato que abrangem a escolarização de alunos com DI e práticas docentes, destacam-se Lima (2009), Moscardini (2011) e Santos (2012).

No portal da CAPES foram encontrados 64 resultados, dentre eles elegeram-se quatro mais significativos, indicam-se Dias (2010), Lopes (2010), Salomão (2013), e Guebert (2013).

No Scielo não foi encontrado nenhum trabalho com o descritor. Refinou-se a nossa pesquisa com o assunto *Estratégias de ensino de alunos com DI*, porém nada foi encontrado. Desta vez procurou-se ser mais específico, foi preenchido um dos campos com o descritor: *Educação Especial*, e a seguir: *Deficiência Intelectual*, com isso foram encontrados 47 resultados, destacando-se cinco estudos: Santos (2012), Rossato, Constantino e Mello (2013), Leonel e Leonardo (2014), Braun (2015) e Fantacini e Dias (2015).

No banco de dissertação da UNITAU procurou-se por trabalhos que envolvessem o tema “*Inclusão de alunos com Deficiência Intelectual*”, gerou-se a dissertação de Leite (2016).

Dentre os 145 trabalhos encontrados nas quatro bases de dados, foram selecionados 13 trabalhos entre teses, dissertações, artigos e anais, seguindo o critério temporal de seis anos desde sua publicação (2010-2016), buscando agregar a perspectiva mais atual sobre a inclusão de alunos com DI.

A eleição das 13 pesquisas seguiu os seguintes critérios:

- Trabalhos que avaliavam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual que frequentavam o ensino comum;
- Estudos que pretendiam analisar as práticas de ensino direcionadas ao aluno com deficiência intelectual;
- E pesquisas que apresentassem a observação crítica do processo inclusivo de alunos com deficiência intelectual.

Sendo assim, cita-se os trabalhos de forma mais detalhada:

A tese de doutorado *Escolarização da Pessoa com Deficiência Intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares* de Lima (2009), teve por objetivos: contextualizar as propostas políticas brasileiras para a área da educação das pessoas com deficiência e identificar as bases em que se sustentam; identificar as percepções e expectativas das famílias em relação à escolarização dos filhos com deficiência intelectual, incluídos nas escolas da rede municipal de ensino de Uberlândia; situar a “terminalidade específica” de escolaridade do ensino fundamental do aluno com deficiência intelectual nas políticas de educação especial nacional, no estado de Minas Gerais e no município de Uberlândia; verificar a opinião dos familiares do aluno com deficiência intelectual sobre a “terminalidade específica” do ensino fundamental. Foram sujeitos dessa pesquisa 24 familiares de alunos com deficiência intelectual que participaram por meio de entrevista semiestruturada.

Os familiares demonstraram desconhecer o termo “terminalidade específica”. No entanto, após a explicação da autora foi perguntado a estes se gostariam que os seus filhos recebessem a “certificação”.

Nos resultados, a autora apresenta as razões que levam os pais a levarem seus filhos com deficiência intelectual a frequentarem a escola, a saber: a aprendizagem e o desenvolvimento, a alfabetização e a socialização. No entanto, alguns pais manifestaram terem uma percepção negativa sobre a real aprendizagem do filho.

Quanto a terminalidade específica, um terço dos pais manifestaram aceitar a possibilidade de o filho receber a referida certificação, a maioria dos familiares manifestou-se contra a possibilidade de o filho receber o certificado, considerando que o filho deveria permanecer no ensino fundamental até aprender os conteúdos desenvolvidos e um número menor de familiares demonstrou incerteza quanto receber o certificado ou não.

A autora conclui:

[...] entendemos que ela (terminalidade específica) muito mais que evitada, deveria ser abolida de qualquer política educacional, pois acima de tudo devemos ter como horizonte a construção coletiva de um novo modelo de escola que tenha como horizonte a formação e a emancipação humanas.[...] Necessitamos de práticas escolares em que as atividades sejam diversificadas e respeitem o ritmo próprio de cada aluno, dando-lhe condições de aprender, conforme suas capacidades, todos os conteúdos que a escola trabalha e que lhes serão essenciais na sua formação humana. (LIMA, 2009, p.157-159).

Tratando-se de conhecer as “práticas escolares” a dissertação de Moscardini (2011) intitulada *Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual em Classes Comuns e em Salas de Recursos Multifuncionais*, abordou como questão central o papel atribuído ao processo de ensino-aprendizagem de conteúdos acadêmicos nas dinâmicas de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, questionando se as singularidades próprias a esse público estão sendo atendidas de forma a permitir a progressão acadêmica dessas crianças.

Foram selecionados quatro alunos que se encontravam matriculados no primeiro ciclo do ensino fundamental de uma escola pertencente a rede municipal de ensino de uma cidade do interior paulista, identificados com deficiência intelectual por especialistas responsáveis pela Sala de Recursos Multifuncional (SRM). Também participaram da pesquisa seis professores, sendo dois responsáveis pela Sala de Recursos Multifuncional e quatro atuantes no primeiro ciclo do ensino fundamental, os quais foram observados durante os trabalhos em sala de aula.

Os resultados da pesquisa indicam que os atores envolvidos no processo de inclusão escolar não compreendem as particularidades que caracterizam a deficiência intelectual, o que inviabiliza que práticas inovadoras possam ser elaboradas de forma a atender as singularidades deste público, o que explica, ao menos parcialmente, a quase inexistência de adaptações curriculares que possibilitem à criança com deficiência realizar as mesmas atividades propostas aos seus companheiros de sala. Outro aspecto destacado se relaciona ao distanciamento que foi observado entre o ensino comum e o oferecido na Sala de Recursos Multifuncional, o que indica que essas esferas educacionais permanecem compreendidas como discrepantes, sendo atribuída a SRM a responsabilidade de garantir a aprendizagem do aluno com deficiência. Desta forma, o autor conclui:

Essa discussão passa pela construção de uma sociedade na qual o movimento inclusivo não seja apenas legalmente formulado, sendo, antes de mais nada, subjetivado por toda pessoa como um processo justo em qualquer realidade onde a discrepância individual não se sobreponha aos direitos inalienáveis que devem ser garantidos a qualquer sujeito, independentemente das singularidades que apresenta. (MOSCARDINI, 2011, p.151)

Santos (2012) na dissertação de mestrado *Educação Inclusiva: práticas de professores frente a Deficiência Intelectual* parte de métodos que envolvem pesquisa documental, observação e entrevista com duas professoras do ensino fundamental de uma escola municipal de Natal/RN, teve por objetivos identificar a concepção de professores sobre a Educação Inclusiva; conhecer a visão dos docentes sobre Deficiência Intelectual e as possibilidades de aprendizagem de alunos com essa deficiência e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, identificando procedimentos que favoreçam a aprendizagem e a inclusão dos alunos com DI dos anos iniciais.

Nos resultados a autora descreveu os discursos das professoras pesquisadas que demonstraram terem uma visão diferente acerca da implementação do processo de inclusão escolar, envolvendo vários aspectos como: preparação dos sistemas de ensino, pouco conhecimento dos profissionais da educação sobre as deficiências e sobre estratégias pedagógicas.

Para a autora, nos discursos das duas professoras evidenciaram-se o despreparo profissional frente a Educação Especial, sendo que uma das professoras foi frequente na utilização do quadro de giz enquanto que a atitude pedagógica da outra demonstrou uma diversificação nas estratégias de ensino, porém sem planejamento.

O que caracterizou entre outras ações foi a necessidade da formação continuada para os professores e demais educadores que lidam com a diversidade do alunado – uma vez que a formação permeará a prática pedagógica – e um real planejamento as adequações curriculares direcionadas ao aluno com deficiência intelectual. A autora completa:

A inclusão é uma construção, um aprendizado contínuo, que requer formação, informação e comprometimento de todos para com essa proposta. Nesse sentido, é sempre bom ter em mente, a partir desta investigação, que não há formação e prática definitivas: há um processo de criação constante e infundável, necessariamente refletido e questionado, reconfigurado. (SANTOS, 2012, p.164)

Apresentando discursos de professores em relação as suas práticas, o que permitiu um aprofundamento maior do que dizem os professores sobre suas estratégias de ensino direcionadas a aluno com deficiência intelectual, o trabalho *Atendimento Educacional Especializado Complementar e a Deficiência Intelectual: considerações sobre a efetivação do direito a educação* de Dias (2010), utilizou a pesquisa-ação com oito pessoas da área de educação da APAE de São Paulo, entre elas a orientadora pedagógica, a assistente social, as psicólogas e as pedagogas, com o objetivo de construir referenciais para a consolidação do

atendimento educacional especializado complementar da instituição, como serviço de apoio aos sistemas de ensino, na inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual.

O processo de análise da construção dos referenciais levantados pelo grupo resultou em uma reflexão sobre o caráter complementar da educação especial, implicando entender de não se tratar de reforço escolar, pois os conteúdos acadêmicos se configuram como meio para superar os limites intelectuais. A autora destacou a importância da complementaridade entre os professores de sala comum e os professores especializados, e a importância da mudança de concepção de que o professor especializado é o responsável pelos processos de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Sublinha-se ser fundamental que o professor especializado tenha conhecimento sobre os aspectos de desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência intelectual, de modo que possa fazer mediações pedagógicas que resultem em condições mais favoráveis de aprendizagem desses alunos. Em suas considerações a autora pontuou:

O atendimento educacional especializado complementar para alunos com deficiência intelectual é uma das formas de exercer-se o direito à diferença para garantir a igualdade de oportunidades no processo de escolarização. [...] é importante ressaltar que a indicação para a realização desse trabalho deve objetivar condições favoráveis para que se dê a aprendizagem desses alunos. (DIAS, 2010, p.132)

Com o objetivo de analisar como vem sendo processada a inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular e o atendimento educacional especializado nos serviços da rede de apoio ofertado pela escola, a pesquisa de mestrado *Adequação Curricular: um caminho para a inclusão do aluno com Deficiência Intelectual* de Lopes (2010) teve como sujeitos quatro profissionais da educação e seis alunos com deficiência intelectual.

Entre os resultados, mais uma vez, foi constatado que a formação dos professores do ensino regular e da educação especial, por meio da formação continuada, ainda é primária, como também o projeto político pedagógico e a proposta curricular da escola inclusiva precisam e devem ser discutidos e construídos por toda a comunidade escolar. A autora afirma que “o fato de a inclusão do aluno com deficiência intelectual está mais a serviço da demonstração do fracasso escolar do aluno do ensino regular do que em buscar o aluno que está fora do processo”. Em suas próprias considerações:

É preciso investir naqueles que acreditam em mudanças, pois são eles que continuarão abrindo clareiras e estabelecendo novos caminhos e isso implica em novos estudos, novas pesquisas e novas intervenções. (LOPES, 2010, p. 117)

Ainda investigando as práticas pedagógicas, porém com foco no atendimento educacional especializado dos alunos com deficiência intelectual, Salomão (2013) na dissertação de mestrado *O Atendimento Educacional Especializado em uma Sala de Recursos de Brasília: A Sistematização do Atendimento e o Uso do Computador como Apoio Pedagógico – Um Estudo de Caso* apresentou uma pesquisa-ação com os objetivos específicos: identificar como a sistematização do trabalho realizado na sala de recursos baseado no plano de atendimento educacional especializado (PAEE) pode proporcionar direcionamento da ação pedagógica do professor de AEE; analisar como a interlocução entre o professor de AEE e o professor regente pode contribuir para o acesso do aluno ao currículo e verificar de que forma a utilização do computador nas estratégias do atendimento educacional especializado pode colaborar para a aprendizagem do aluno com NEE.

Com os resultados foi possível perceber a compreensão da real função do professor do AEE, o de facilitar o acesso do aluno ao currículo. Mostrou ainda quanto é necessário planejar as ações desenvolvidas na sala de recursos.

Entre os pontos fortes da pesquisa a implementação de uma agenda de encontros quinzenais favoreceu o trabalho em parceria, cessando as queixas sobre a distância existente entre os profissionais da sala de recursos dos regentes da sala de aula, ressaltando a grande relevância dessa, a autora conclui:

Esta ação pode ser considerada como um “ponto de partida” e, portanto, precisa continuar a receber sugestões que levem ao seu aperfeiçoamento sem esquecer as adequações que necessitam ser realizadas quando consideramos as diversas demandas educacionais dos alunos e a diversidade existente nos diversos contextos educacionais. (SALOMÃO, 2013, p.126).

Abordando as adequações curriculares, a tese de Guebert (2013) intitulada *Alfabetização de Alunos com Deficiência Intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular* buscou analisar as estratégias de ensino utilizadas por professores na alfabetização do aluno com deficiência intelectual, procurando verificar até que ponto elas se distinguem daquelas utilizadas com crianças com desenvolvimento típico, ou seja, se ocorre qualquer tipo de adaptação de metodologias de ensino e uso de recursos didáticos específicos. Os sujeitos da pesquisa foram uma professora alfabetizadora com reconhecida competência por seus pares e um aluno com deficiência intelectual.

Entre os resultados destacou-se a falta de adaptação nas atividades propostas, sendo muito simples, como também, as de autonomia não existiram. Assim sendo, as estratégias da professora não favoreceram a apropriação da construção da leitura e da escrita do aluno com deficiência intelectual. A autora em suas considerações finais ressaltou,

[...] é preciso que o professor regente de classe tenha acesso a conhecimentos específicos sobre a deficiência e sobre as características delas decorrentes que podem interferir nos seus processos de aprendizagem, bem como do concurso de professor especializado que deveria ter como núcleo central de seu trabalho o apoio ao trabalho do professor regente no que diz respeito às modificações necessárias para adaptação de estratégias [...] (GUEBERT, 2013, p.112)

O estudo demonstrou que embora a professora tivesse uma reconhecida competência e apoio de uma tutora contratada pela família da criança em tempo integral, as estratégias de ensino não obtiveram êxito, o que infelizmente é uma realidade em muitas redes de ensino.

Mais detalhadamente Santos (2012) no artigo *Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com Deficiência Intelectual* elencou o máximo possível de informações que definem a deficiência intelectual – nos âmbitos cognitivo, comportamental, emocional e social – a fim de traçar direcionamentos pedagógicos que promovam a efetiva educação escolar.

Com relação ao ensino escolar do aluno com deficiência intelectual a autora levantou as experiências que o currículo e o planejamento propostos ao aluno com deficiência intelectual - baseada em alguns autores – podem gerar em um ambiente, dentre elas destacam-se: é possível definir ou reforçar a identidade do aluno; [...] as práticas de ensino consideram as fases de desenvolvimento do aluno, as quais podem prolongar-se por um tempo maior; estratégias ricas em estimulação e diversificadas quando necessário; estratégias que favoreçam a transferência de um conteúdo para que a compreensão seja consistente e permanente; [...] certas repetições (no sentido quantitativo) de um conteúdo deverão ser estabelecidas para que a memorização ocorra; que estimule a curiosidade e desafie o aluno, a fim de gerar um repertório permanente de iniciativa e exploração ativa e a utilização de estratégias para o aperfeiçoamento da capacidade expressiva oral, do repertório verbal e da organização do pensamento. A autora conclui: “Com práticas de ensino e estimulação próprias a cada limitação e a cada potencialidade do aluno com deficiência intelectual, torna-se possível atingir objetivos escolares fundamentais” (SANTOS, 2012, p. 944-945).

Ao fazer uma reflexão teórica a respeito do desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual, sobre a importância e necessidade da intervenção intencional do

educador no processo de aprendizagem da linguagem escrita para o desenvolvimento e o processo de humanização, o artigo *O ensino da escrita e o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual* de Rossato e Constantino e Mello (2013), com base no estudo histórico-cultural de Vygotsky (1997), ressalta o desenvolvimento da criança com deficiência centrada nas suas habilidades e força e não nas suas incapacidades.

Nessas condições, o desenvolvimento das pessoas com deficiência depende da qualidade das mediações que elas recebem ao longo da vida, sobretudo dos processos de ensino utilizados na vida escolar, ou seja, depende, entre outros aspectos, da qualidade do trabalho do professor. E este trabalho não pode estar pautado em técnicas e procedimentos mecânicos, mas, sobretudo, os alunos devem entender a relevância da escrita para a sua vida, a riqueza de possibilidades abertas com a apropriação da comunicação, da expressão de si, da autonomia, da participação e da aceitação social. Portanto, as autoras concluíram:

Defendemos que o professor necessita ter sua prática amparada por instrumentos e técnicas, fundamentando-se em uma teoria para orientá-la e pensá-la, de maneira que lhe permita entender como seus alunos convivem com a cultura elaborada e nela intervêm. É tarefa do professor, em seu trabalho, criar necessidades, desejos e uma vontade de conhecer que possam ir além de um limite circunscrito ao intelectual. (ROSSATO, CONSTANTINO & MELLO, 2013, p. 747).

Diante dessa premissa, entende-se que muitos docentes necessitam rever suas práticas, inclusive as direcionadas aos alunos com deficiência.

Leonel e Leonardo (2014) na pesquisa *Concepções de professores da educação especial (APAEs) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual: um estudo a partir da teoria vygotskiana* buscaram investigar as concepções de professores que atuam na educação especial sobre a aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual. O estudo contou com a participação de oito professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo quatro de cada escola.

Com base nos discursos dos professores as autoras destacaram que os profissionais consideram que a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual é lenta, sendo o seu ritmo o responsável pelo processo ensino-aprendizagem, foi apontado por elas que a aprendizagem dos alunos na prática não acontece como deveria, devido às dificuldades dos alunos e à falta de profissionais para auxiliar no trabalho do professor.

Os resultados demonstraram que os professores que utilizaram alfabeto móvel, figuras geométricas de animais, de objetos ou de pessoas, jogos, palitos, tampinhas para contagem e

blocos pedagógicos para encaixe, verificaram as estratégias mais assertivas para promover o aprendizado dos alunos.

Os conhecimentos científicos foram poucos explorados, o que configurou uma defasagem no aprendizado, as autoras fundamentaram as conclusões em concordância com a “Teoria Histórico-Cultural, o conhecimento não pode ficar apenas no nível do cotidiano, mas deve avançar para os conhecimentos científicos, pois só será apropriado por meio do processo educativo” e concluíram:

As escolas precisam, então, oportunizar reais condições de aprendizagem dos conteúdos científicos. Para isto se faz necessário, além das condições de acesso ao ensino, da eliminação de barreiras, dos recursos necessários e materiais pedagógicos adequados para atender estes alunos, também um repensar sobre a formação do professor, o qual ainda carece de aprofundamentos teóricos que venham auxiliá-lo em sua prática pedagógica, pois a Educação Básica deve proporcionar ao aluno deficiente o acesso ao conhecimento, além do saber cotidiano.. (LEONEL; LEONARDO, 2014, p.553)

Ampliando o debate, porém direcionando o olhar a um aluno específico, a tese de doutorado de Braun & Nunes (2015) *A Formação de Conceitos em Alunos com Deficiência Intelectual: o Caso de Ian* aponta, como um dos principais objetivos, investigar os processos de ensino e aprendizagem e a formação de conceitos por um aluno com deficiência intelectual, o estudo de Ian, um aluno com deficiência intelectual, matriculado no 5º ano da educação básica, do qual envolve quatro professoras de sala de aula e uma professora da sala de recursos. Por meio da aplicação de uma pesquisa-ação colaborativa com foco nos episódios de interação professor-aluno, filmados tanto na sala de aula como na sala de recursos.

Em relação as estratégias o estudo concluiu que quando favorecidas situações de ensino, com apoio e recursos que lhe beneficiava a organização do pensamento, como, por exemplo, o uso de uma tabela de multiplicação de 1 a 10 para consulta, ou o uso da calculadora para operar grandes números, Ian evoluía significativamente, com maior autonomia na elaboração das propostas.

Ian demonstrou uso de memória, atenção, análise e síntese, a partir de ideias apresentadas nas informações que lhe foram disponibilizadas, dos recursos fornecidos e da mediação do outro, que, por sua vez, o impulsionou a refletir sobre o que externava como resposta.

Dessa forma, as autoras concluíram: “O desafio diante da deficiência intelectual e da formação de conceitos está em conhecermos as possibilidades para o aluno conservar as

informações e conhecimentos adquiridos, para seguir adiante” (BRAUN & NUNES, 2015, p.89).

Nos discursos de professores quanto as estratégias de ensino, destacou-se na pesquisa *Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual*, de Fantacini e Dias (2015) que teve o objetivo de conhecer e refletir sobre a organização da educação inclusiva para o atendimento do aluno com deficiência intelectual nos diferentes espaços educacionais (classe comum e sala de recursos multifuncionais) de uma rede municipal de uma cidade de pequeno porte do interior do estado de São Paulo. A pesquisa foi desenvolvida por meio de entrevista semiestruturada com nove professoras que compõem a equipe do Atendimento Educacional Especializado.

Entre os resultados podemos perceber às dificuldades para atender o aluno com deficiência intelectual no Atendimento Educacional Especializado, destacou-se a preocupação das professoras na construção e manutenção de redes de apoio e/ou redes de colaboração. Essas redes seriam organizadas pelo estabelecimento de parcerias entre as diferentes áreas de conhecimento como suporte ao trabalho pedagógico desenvolvido pela escola comum.

Ao tratar-se das adaptações curriculares, as professoras, no primeiro momento, demonstraram desconhecer o que seriam essas adaptações, a respeito do que afirma a legislação vigente.

No que se refere ao ensino colaborativo, apenas algumas professoras demonstraram maior compreensão do que é o trabalho colaborativo na perspectiva atual, conseguiram apontar limitações no trabalho e, ao mesmo tempo, caminhos de superação. Esses dados indicam como é preciso investir na formação dos professores. Segundo a autora:

[...] é possível concluir que para o êxito da política de inclusão de alunos com necessidades especiais, mais especificamente os alunos com deficiência intelectual, no sistema regular de ensino, é necessário que haja compreensão da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: conhecimento de novos conceitos e investimento na formação continuada dos profissionais para novas práticas, equiparação de oportunidades às diferenças e criação de contextos educacionais inclusivos.

As redes de apoio e o trabalho colaborativo – que são propostas da educação inclusiva – são apontados por muitos pesquisadores como alternativa para que se promova um ensino de qualidade a todos os alunos, o que nos leva a crer que a efetivação dessa prática resulte no aprimoramento.

A pesquisa de Leite (2016) foi além dos muros da escola alcançando até as famílias, a fim de verificar a concepção do responsável em relação a escolarização de seus filhos com DI,

além de conhecer as trajetórias escolares desses alunos matriculados na educação básica, com base no histórico escolar dos mesmos verificou-se ações, estratégias e recursos pedagógicos que as escolas utilizavam para incluir alunos com DI. A pesquisa *Inclusão Escolar e Deficiência Intelectual: um estudo sobre a relação família, escola e trajetórias escolares* investigou 284 sujeitos, no caso: 138 alunos, 65 familiares, 81 professores que atuaram em classes regulares com alunos com deficiência intelectual. Em relação aos discursos dos professores a autora pode conferir que a maioria deles não se sentem preparados para trabalhar com os alunos com deficiência, as queixas dos profissionais revelaram o incômodo ao lidar com a inclusão. Contudo, constatou-se que as ações desenvolvidas se resumiram nas atividades diferenciadas das salas de AEE e em adaptações curriculares dos conteúdos das respectivas séries. A autora sintetizou:

Os profissionais da escola inclusiva devem receber suportes necessários para atender os alunos. O suporte também é essencial aos professores, à sua ação pedagógica; eles precisam ter oportunidades coletivas para discutir e reconstruir suas práticas, e precisam ser capaz de optar por uma atuação, que vá ao encontro das necessidades dos alunos com DI e que favoreça a aprendizagem de todos. (LEITE, 2016, p.123)

Mais uma vez depara-se com profissionais da educação que se sentem impossibilitados diante do desafio da educação inclusiva e, com isso, pode-se colocar em pauta a formação acadêmica destes.

Nessas condições, ao focar nas estratégias de ensino, as pesquisas examinadas instigam-nos a fazer uma análise minuciosa quanto ao atendimento escolar dos alunos com DI no município proposto.

Foi perceptível verificar nos trabalhos apresentados – entre outros – a necessidade da criação de um planejamento individualizado conforme Jesus e Effgen (2012, p.20) justificam “Para a garantia da aprendizagem de todos os alunos, precisamos assegurar o acesso ao currículo escolar, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam aos percursos de aprendizagem de cada estudante” o que constata que poucos docentes utilizam desse método. Portanto, a presente análise bibliográfica comprova a dificuldade e a insuficiência da prática diferenciada, verificados nos trabalhos de Lopes (2010), Moscardini (2011), Guebert (2013) e Santos (2012). Todavia, é dado como certo que essa prática precisa ser adotada pelos professores, com a finalidade de desenvolver um trabalho efetivo nos alunos com DI.

Destacou-se ainda a importância de uma formação continuada de qualidade para os docentes, com o propósito de promover uma reflexão de práticas direcionadas ao aluno. Em concordância com Jesus e Effgen (2012, p.18):

Sabendo que a educação é um direito de todos, a formação continuada representa um espaço-tempo de constituição e reflexão da ação educativa. É um espaço de potencialização das práticas pedagógicas. Uma oportunidade para (re)pensar as relações de poder existentes no currículo, os mecanismos utilizados para validar os conhecimentos e os pressupostos que fundamentam quem pode ou não aprender na escola.

É de suma importância que a escola considere como um ato primordial a formação continuada dos profissionais. Em alguns trabalhos, os próprios especialistas indicam a carência de se ter um conhecimento mais apurado concernente a deficiência, conforme a pesquisa de Lopes (2010), Santos (2012), Leonel e Leonardo (2014) e Leite (2016).

Os trabalhos de Dias (2010), Santos (2012), Braun (2015), Leonel e Leonardo (2014), Rossato, Constantino e Melo (2013) apontaram a necessidade de um trabalho concreto, direcionado as funções cognitivas dos alunos com DI, como afirma Crochíc (2010):

[...] falar mais pausadamente e utilizar mais recursos imagéticos pode ser importante para os que têm deficiência intelectual. A educação inclusiva, assim, não deve desconhecer as diferenças, mas proporcionar recursos para o cumprimento dos objetivos escolares. (CROCHÍC, 2012, p.42)

Nesse paradigma, todos os recursos utilizados com a intenção de promover o desenvolvimento do aluno com DI são vistos como benéfico.

Evidenciou-se nos trabalhos de Moscardini (2011), Santos (2012) e Rossato, Constantino e Melo (2013) a existência de práticas tradicionais de ensino, dificultando o acesso ao real conhecimento.

Salienta-se também a falta de comunicação dos conteúdos trabalhados dos professores da Sala Regular e SRM, demonstrado nas pesquisas de Dias (2010), Moscardini (2011) e Salomão (2013) o que prejudicou o aprendizado dos alunos, sendo que, se um trabalho existe em função de apoiar o outro, a comunicação é crucial para o sucesso do exercício.

A exploração destas obras trouxe um vasto conhecimento para o campo de estudo. Houve contribuições concernentes dos autores que abordaram o tema, a formação de conceitos, a estruturação de gráficos, a formulação de questionário, a entrevista entre outros. Acredita-se que nossa pesquisa será uma continuidade do assunto exposto.

A seguir apresentar-se-á a caminhada da educação inclusiva no Brasil, abordando os principais aspectos históricos que se relacionam com esta pesquisa.

2.2 Educação Inclusiva no Brasil: apontamentos históricos e legais

O percurso histórico revela as formas de tratamento das pessoas com deficiência no Brasil, demonstra que estes indivíduos enfrentaram muitos desafios no decorrer do tempo. A exclusão de pessoas com deficiência remonta no período pré-colonial, quando na cultura de algumas tribos indígenas as crianças que nasciam com deficiência eram abandonadas nas matas, atiradas de montanhas ou mesmo sacrificadas, uma vez que acreditavam que essas condições poderiam trazer maldições e deveriam ser purificadas (FIGUEIRA, 2011).

Com o domínio português o tratamento sofreu uma mudança de perspectiva, persistindo, contudo, formas específicas de exclusão, inclusive o abandono em muitos casos. Entre os séculos XVII e XVIII a rejeição de pessoas com deficiência era duramente empregada pela família, pela escola e pela sociedade, excluindo-as de qualquer direito e bem-estar social. A educação era profundamente preconceituosa e a exclusão acontecia principalmente pela ignorância. Contudo, em Figueira (2011, p.13) podemos perceber algumas formas mais brandas de se tratar pessoas com deficiência. Na educação jesuítica, por exemplo, as orientações de Padre Manuel de Andrade Figueiredo eram de que as crianças com deficiências intelectuais ou dificuldades de aprendizagem fossem poupadas, tanto nas atividades quanto nos castigos.

Ainda segundo o autor, outros documentos, como *Queixas repetidas em ecos dos arrecifes de Pernambuco contra os abusos médicos*, escrito pelo médico português Simão Pinheiro Morão, no século XVII, tratou de problemas envolvendo as paralisias no Brasil, denunciava os abusos médicos cometidos aos habitantes com deficiência, durante o período das Capitânicas.

Segundo Jannuzzi (1985) ao final do século XVIII e a partir do século XIX, o desenvolvimento de ideias positivistas e liberais no Brasil trouxe uma nova perspectiva a respeito do tratamento e inclusão das pessoas com deficiência no país. Contudo, como aponta a autora, essas mudanças não se refletiram sobre ideias pedagógicas, inexistindo escritos sobre a educação de pessoas com deficiência nesse período.

Já no momento do Segundo Reinado algumas iniciativas tomaram forma destacando-se como primeiro marco da história da educação de pessoas com deficiência no Brasil. Neste período temos a fundação de instituições, sob a ordem do Imperador Dom Pedro II e voltadas

à educação de cegos e surdos, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857. Contudo, a autora complementou:

A criação dessas primeiras instituições especializadas [...] não passaram de umas poucas iniciativas isoladas, as quais abrangeram os mais lesados, os que se distinguiam, se distanciavam ou pelo aspecto social ou pelos comportamentos divergentes. Os que não o eram assim a “olho nu” estariam, incorporados às tarefas sociais mais simples. Numa sociedade rural desescolarizada. (JANNUZZI, 1985, p. 28).

Após o período da proclamação da república houve maior destaque para a deficiência intelectual em políticas públicas. Isso se deve principalmente por ideias largamente difundidas na época, quando acreditava-se que deficiência intelectual se originava em problemas orgânicos e relacionava-os com tendências do indivíduo à criminalidade e à deterioração do caráter. A partir de 1930 começaram a surgir cada vez mais instituições destinadas ao cuidado com a deficiência mental². Surgiram também nesse período instituições privadas que acabaram abrangendo a maioria dos atendimentos e por esse motivo impuseram sua influência no desenvolvimento de políticas públicas para o assunto. Nesse sentido, segundo Bueno (1993) esse fator contribuiu para que a educação especial ficasse situada no âmbito da filantropia e do assistencialismo, impedindo durante muito tempo de que esta fosse alcançada como um direito.

No entanto, Jannuzzi (1985) evidencia que frente a encaminhamentos massivos de crianças com dificuldade de aprendizagem e consideradas deficientes mentais pelas instituições, 90% delas não possuíam alguma deficiência.

Em 1954 a primeira APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) foi fundada no Brasil, trazendo novas abordagens para a educação de pessoas com deficiência. As APAE's são ainda hoje uma das mais importantes instituições nesse segmento, desenvolvendo um trabalho filantrópico por meio de doações ou parcerias com governos.

Podemos verificar no decorrer da história, que apesar das tentativas de escolarização de alunos com deficiência intelectual, até a segunda metade do século XX, as formas de se pensar a presença de pessoas com deficiência na sociedade e na escola estavam baseadas na segregação. Até o desenvolvimento de abordagens educacionais, a pessoa diagnosticada com deficiência era isolada em instituições governamentais ou na própria casa, junto das famílias. Com o desenvolvimento da educação especial, as pessoas com deficiência passaram a serem

² Termo utilizado na época e que posteriormente foi ressignificado. Correspondente à Deficiência Intelectual (SASSAKI, 2005).

destinadas a instituições educacionais específicas – escolas e classes especiais – pensando nas necessidades educacionais, mas não na inclusão social de forma efetiva.

A Constituição Federal no art. 208, inciso III (BRASIL, 1988) propõe que o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência seja oferecido preferencialmente na rede regular de ensino. Com a promulgação da Carta Magna, outras legislações passaram a assumir o direcionamento no sentido de incluir as pessoas com deficiência no ensino regular. A Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 1989), dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social. Na área da Educação inclusiva a lei determina que:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino [...]

Posteriormente, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, sancionada pelo presidente Fernando Collor, dispõe em seu art. 11, inciso 1º que “a criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado” (BRASIL, 1990). Já em 1994, a nº 8.859/94 determina que alunos com deficiência têm o direito à participação em atividades de estágio, incentivando o ensino superior e a entrada no meio profissionalizante (BRASIL, 1994). Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/96, indica novos avanços em relação à educação especial:

- Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
- § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
- § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996).

Em 1994, com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) o Brasil assumiu o compromisso de repensar as formas de promover a educação para pessoas com deficiência. O documento propõe uma nova visão sobre a educação especial, uma vez que sugere uma nova concepção de criança. Propõe que o acesso à educação da criança seja irrestrito, uma vez que cada criança possui suas características, interesses, habilidades e necessidades.

Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1, 2).

Com isso, as escolas deveriam se constituir como locais destinados a acolher as diferenças, combatendo o preconceito e a discriminação. Assim, seriam desenvolvidas abordagens pedagógicas que fossem capazes de suprir as necessidades de cada aluno, levando em considerações suas limitações, mas sem deixar que estas impedissem o desenvolvimento de uma educação plena.

O Decreto N° 3.298, de 20 de dezembro de 1999, validado pelo então presidente da república Fernando Henrique Cardoso, além de assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais da pessoa com deficiência; considera pessoa com deficiência aquela que se enquadra nas categorias: deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual e deficiência mental; e declara quanto ao acesso à Educação, em seu artigo 24:

- II – a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;
- III – a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;
- IV – a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino (BRASIL, 1999).

Na Lei N° 10.048, de 8 de novembro de 2000, afirma a prioridade de atendimento às pessoas idosas, gestantes e com deficiência (BRASIL, 2000). Enquanto a Lei N° 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Outro marco importante para o desenvolvimento da educação especial foi a inclusão deste tema no Plano Nacional de Educação, através da Lei N° 10.172, de 9 de janeiro de 2001:

Nos primeiros cinco anos de vigência deste plano, redimensionar conforme as necessidades da clientela, incrementando, se necessário, as classes especiais, salas de recursos e outras alternativas pedagógicas recomendadas, de forma a favorecer e apoiar a integração dos educandos com necessidades especiais em classes comuns, fornecendo-lhes o apoio adicional de que precisam (BRASIL, 2001).

Ainda na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, a Lei N° 10.436, de 24 de abril de 2002, apresenta como marco principal o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (BRASIL, 2002), fator relevante para a comunidade surda do país. Outro marco importante trata da promulgação a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as

Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, a partir do Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.

Em março de 2004 a Lei Nº 10.845, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, designa o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas com Deficiências. No seu art. 1º aponta os seguintes objetivos:

- I – garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;
- II – garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2004).

Por sua vez, o decreto Nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, assinado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, regulamenta as leis que dão prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, idosa e gestante e estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

No Nº 5.397 de 22 de março de 2005, está a disposição “sobre a composição, competência e funcionamento do Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD” (BRASIL, 2005). E no mesmo ano o Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, “Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000” (BRASIL, 2005).

A favor das pessoas com deficiência visual o Decreto Nº 5.904, de 21 de setembro de 2006, regulamenta a Lei no 11.126, de 27 de junho de 2005, “que dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhada de cão-guia e dá outras providências” (BRASIL, 2006).

O decreto nº 6.571/2008 art. 3º traz novas ações direcionadas ao serviço educacional especializado:

O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

- I – implantação de salas de recursos multifuncionais [...] (BRASIL, 2008).

Com a introdução das Salas de Recursos nas escolas – no aspecto legal – demonstrou um significativo avanço na inserção de alunos com deficiência na escola, visto que no mesmo artigo deste decreto:

§ 1º: As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. Dependendo do professor identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008).

Em outras palavras, um atendimento que considere as especificidades de cada aluno e ofereça estratégias de ensino voltadas as suas especificidades.

Concernente as atribuições dos profissionais dessas salas, o Conselho Nacional de Educação emitiu uma resolução em que “institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado [AEE] na Educação Básica, modalidade Educação Especial” (BRASIL, 2009). Nesta mesma resolução, em seu artigo 13, o Conselho estabelece as atribuições do professor do AEE:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

No decreto 7611/11 Dispõe sobre o atendimento educacional especializado e dá outras providências:

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Por fim, em 2015, foi promulgada no governo da presidenta Dilma Rousseff, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Esta lei incorre sobre todas as dimensões dos direitos da pessoa com deficiência, sobre acessibilidade e inclusão plena em todos os âmbitos da sociedade. Entretanto, o Capítulo V é voltado às questões da educação.

Ao analisarmos o conteúdo das legislações a respeito da educação especial no Brasil é possível perceber aspectos positivos e alguns que ainda precisam ser melhorados, nesse sentido concorda-se com Kaufmann-Sacchetto *et al* (2011) ao afirmarem que:

[...] o atendimento às pessoas com deficiências já trilhou um longo percurso, obteve muitas conquistas e através de movimentos sociais organizados, por e para deficientes, lutando por sua legitimidade, a inserção tem acontecido ainda de forma tímida, mas bastante fundamentada (KAUFMANN-SACCHETTO *et al*, 2011, p. 49).

Pela análise das descrições pode perceber que o direito a inclusão escolar de alunos com deficiência no sistema regular de ensino está garantido nas leis e decretos. Contudo, verificou-se nas pesquisas descritas que o caminho para a inclusão acontecer de forma plena ainda é muito longo, apresenta muitos desafios a serem ultrapassados. Apesar disso, é possível perceber que os mecanismos legais atualmente são bastante avançados com relação à inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, porém ainda é necessário que existam mais garantias de que essas diretrizes se reflitam na realidade.

Diante desse levantamento, é evidente que, ao longo do tempo, observa-se avanços em relação ao tratamento e atendimento das pessoas com deficiência, esclarecido pelas legislações abordadas. Nesse contexto, outro fator importante que articula nas últimas décadas é em relação aos conceitos de Deficiência Intelectual, que também foram ressignificados. Assim, no tópico seguinte, apresenta mudanças dos conceitos de deficiência intelectual, e como as mudanças impactaram na visão sobre as deficiências que temos hoje.

2.3 Mudanças e percepções sobre a *Deficiência Intelectual* e as contribuições de Vigotski

Compreende-se a partir dos aspectos históricos do tratamento e das abordagens perante diferentes formas de deficiência sofreram mudanças no decorrer do tempo, tanto em procedimentos, quanto em terminologias. Mudanças de perspectiva em relação a doenças e transtornos, avanços no campo das ciências médicas, da psicologia e da educação têm trazido novas formas de pensar e abordar diferentes deficiências que os indivíduos possam apresentar (ARANHA, 2009; BUENO, 1993; FERNANDES *et al*, 2011; JANUZZI, 2006; MIRANDA, 2004).

No que se refere a *Deficiência Intelectual*, segundo Sasaki (2005), os comprometimentos intelectuais tiveram diferentes abordagens e concepções que foram se transformando ao longo do tempo:

Ao longo da história, muitos conceitos existiram e a pessoa com esta deficiência já foi chamada, nos círculos acadêmicos, por vários nomes: oligofrênica; cretina; tonta; imbecil; idiota; débil profunda; criança subnormal; criança mentalmente anormal; mongolóide; criança atrasada; criança eterna; criança excepcional; retardada mental em nível dependente/custodial, treinável/adestrável ou educável; deficiente mental em nível leve, moderado, severo ou profundo (nível estabelecido pela Organização Mundial da Saúde, 1968); criança com déficit intelectual; criança com necessidades especiais; criança especial etc. Mas, atualmente, quanto ao nome da condição, há uma tendência mundial (brasileira também) de se usar o termo deficiência intelectual, com o qual concordo por duas razões. A primeira razão tem a ver com o fenômeno propriamente dito. Ou seja, é mais apropriado o termo intelectual por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo (SASSAKI, 2005, p. 2).

É possível perceber que muitas dessas terminologias possuem significados que hoje são considerados pejorativos ou preconceituosos, destacando-se também a forma como a sociedade via a deficiência intelectual. Outro fator importante destacado por Sasaki (2005) é a diferenciação que o uso do conceito deficiência intelectual estabelece com o conceito de Doença Mental³, uma vez que se tratam de comprometimentos de ordens diferentes.

A Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD) na década de 1980 entendia a deficiência mental da seguinte forma: “a deficiência mental enfatiza a avaliação do comportamento adaptativo, [...] com base mais em aspectos clínicos do que sociais (AAMD, 1983 *apud* EMMEL, 2002, p.143)”. Grossman, por sua vez, entendia o *retardo mental* como

³ Termo que também vem sendo abandonado, segundo Sasaki (2005), prevalecendo o uso do conceito de Transtorno Mental.

“um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, com déficit no comportamento adaptativo” (GROSSMAN, 1983 *apud* EMMEL, 2002, p.143). Tais características que tratam de comprometimentos e limitações cognitivas que acometem os indivíduos provocando atrasos no desenvolvimento prejudicando habilidades adaptativas são englobadas hoje no conceito de Deficiência Intelectual, rompendo com antigos paradigmas.

No Brasil temos marcos importantes como o decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 que conceitua deficiência mental (termo ainda utilizado na época) da seguinte forma:

Art.4º: deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização dos recursos da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e h) trabalho (BRASIL, 1999).

Mais recentemente, na Lei da Inclusão (BRASIL, 2015) o termo Deficiência Intelectual é utilizado conjuntamente e equiparado com o termo deficiência mental, denotando a necessidade de uma transição mais profunda na atualização dos termos na legislação.

Assim é necessário refletir sobre os significados que um termo, ou conceito, pode conter, e, com o tempo, agregar. Desta maneira, é preciso refletir sobre as formas como a deficiência intelectual era abordada ao longo da história, a fim de perceber que muitas vezes diferentes conceitos passaram por transformações semânticas e hoje possuem outras conotações. A mudança de visão corresponde a uma necessidade de se romper com estigmas que podem ser construídos em torno de populações que possam apresentar uma deficiência. Segundo Goffman:

[...] todos nós, como afirma às vezes a sociologia, falamos do ponto de vista de um grupo. A situação especial do estigmatizado é que a sociedade lhe diz que ele é um membro do grupo mais amplo, o que significa que é um ser humano normal, mas também que ele é, até certo ponto, “diferente”, e que seria absurdo negar essa diferença. A diferença, em si, deriva da sociedade, porque, em geral, antes que uma diferença seja importante ela deve ser coletivamente conceptualizada pela sociedade como um todo. (GOFFMAN, 1988, p. 106).

Assim, entende-se que o ponto de vista sobre um grupo é construído pela própria sociedade, não sendo algo dado. Nesse sentido, as concepções sobre os diferentes grupos podem e devem se transformar quando assumem um papel excludente.

No âmbito da psicologia do desenvolvimento Vigotski entendia a deficiência como um “defecto”, que por sua vez possui dois aspectos:

[...] é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado [...] rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem [...] (VIGOTSKY, 2011, p. 869)

Nesse sentido, o autor não entende a deficiência como uma limitação do indivíduo em seu desenvolvimento, mas como um “obstáculo” a ser transposto, ou mesmo uma oportunidade do organismo de buscar novas formas e caminhos de se desenvolver. Com isso, é possível afirmar que, quando estimulado de maneira correta, o indivíduo tem a possibilidade de desenvolver sua inteligência, uma vez que o organismo possui formas de compensar suas deficiências.

O termo *defecto* se refere à forma de pensar as deficiências na época da produção teórica de Vygotsky (1924-1934). Entretanto, segundo Barroco (2007), em seu contexto de produção, o termo não possuía ainda o significado pejorativo que possui na atualidade. Assim, é necessário interpretá-lo conforme pensado originalmente.

Do mesmo modo, a relação normalidade–anormalidade, existente na obra de Vigotski, precisa ser compreendida dentro desse contexto. Quando o autor se refere à “criança anormal”, se refere aos comportamentos e desenvolvimento que se constroem muito aquém do demonstrado pelos demais.

O conceito de norma está entre aquelas concepções científicas mais difíceis e indefinidas. Na realidade não existe nenhuma norma, mas se verifica uma multiplicidade infinita de diferentes variações, de desvios da norma, e frequentemente é muito difícil dizer se o desvio ultrapassa aqueles limites além dos quais já começa o campo do normal. Tais limites não existem em lugar nenhum e, neste sentido, a norma é um conceito puramente abstrato de certa grandeza média dos casos mais particulares e, na prática, não é encontrada em forma pura, mas sempre em certa mistura de formas anormais. Por isso não existem quaisquer fronteiras precisas entre o comportamento normal e o anormal (VIGOTSKI, 2001 *apud* BARROCO, 2007, p. 157).

Essa compreensão de tenuidade entre “onde termina a normalidade e começa a anormalidade” estará sempre presente na forma como Vigotski compreenderá os defeitos.

Outro aspecto a ser considerado é o fato de que Vigotski buscou pensar a psicologia do desenvolvimento por um viés histórico-cultural, materialista dialético e marxista. A essa escolha resultou na negação das formas de pensar a psicologia na Rússia na época, uma vez que esta possuía um caráter idealista e naturalista. Nesse sentido, Vigotski (1997) desloca as bases da psicologia da subjetividade e dos aspectos biológicos *per se*, para o meio social onde

o indivíduo se forma, se relaciona, experiência e constrói sua cultura. Assim, para Vigotski, a tipologia dos “defeitos” não obedece apenas a parâmetros necessariamente de ordem biológica, havendo uma significação social sobre o “defeito” que é mais relevante. Ou seja, o “defeito” pode ser observado pelo *outro* e experienciado pelos indivíduos com deficiência, porém essas experiências são profundamente determinadas pelo modo de como a sociedade interpreta a deficiência e a significa.

A partir dessas ideias, Vigotski (1997) promoverá importantes mudanças na forma de ver a criança com deficiência. Uma delas trata-se dos parâmetros que buscam definir, segundo o autor, o desenvolvimento da criança normal e da criança anormal. Nesse contexto, Vigotski (1997) evidencia que na sua época era comum a utilização de parâmetros quantitativos, como os testes de QI, para definir o desenvolvimento normal, determinando graus de capacidade perante estímulos específicos. O problema desse tipo de abordagem, segundo o teórico, é que ao se focar em aspectos quantitativos deixa-se de lado aspectos inerentes ao próprio defeito, e também a forma como a experiência do defeito promove mudanças estruturais na personalidade do indivíduo.

Outra mudança importante trata-se da concepção a respeito do desenvolvimento da criança com deficiência. Segundo Vigotski a criança com “defeito” não possui necessariamente um desenvolvimento precário, visto que a concepção se estabelece em relação a um parâmetro instável de normalidade. Para o autor, o que se estabelece é um desenvolvimento qualitativamente distinto, uma vez que a criança com “defeito” se desenvolve de uma forma específica frente as suas limitações. Assim, para Vigotski (1997, p. 12) “el niño cuyo desarrollo está complicado por lo defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado *de otro modo*”.

Para o autor, o defeito para a criança se apresenta como característica secundária e indireta, uma vez que a criança não se vê como anormal e não enxerga o defeito como um problema de primeira ordem. Contudo, dentro da sociedade a criança assumirá papéis subalternizados ou inferiores no quadro social. Desta forma, o defeito é encarado como um estigma, que “desvaloriza” a criança dentro da sociedade.

Finalmente, o conceito de compensação, elaborado por Vigotski, para compreender o desenvolvimento da criança com deficiência elucida algumas dúvidas:

O principal fato que achamos no desenvolvimento agravado pelo defeito, é o duplo papel que tem a insuficiência orgânica no processo deste desenvolvimento e na formação da personalidade da criança.

Por um lado, o defeito é o de menos, a limitação, a fraqueza, a diminuição do desenvolvimento; por um outro lado, ele cria dificuldades, estimula um avanço elevado e intensificado.

A tese central da defectologia atualmente é a seguinte: todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação.

Por isto, o estudo dinâmico da criança deficiente não pode se limitar à determinação do nível e da gravidade da insuficiência, senão que inclui obrigatoriamente a consideração dos processos compensatórios, quer dizer, substitutos, niveladores e sobre-estruturados, no desenvolvimento e na conduta da criança. (tradução nossa) (VIGOTSKI, 1997, p. 14).

Portanto, a criança com deficiência encontrará meios para se desenvolver apesar das limitações. Essa compreensão também sustenta a ideia de desenvolvimento distinto, uma vez que a partir das compensações a criança deficiente se desenvolverá de outra forma, por vezes de forma diferente do esperado.

Segundo Vigotski (1997) o que determinará o desenvolvimento da criança com deficiência, assim como a elaboração de processos compensatórios, será a influência do meio em que a criança está inserida. Ou seja, quando a criança é reunida em classes com outras crianças com o mesmo tipo de deficiência e recebendo estímulos projetados para o seu tipo de limitação, a tendência é que a criança se desenvolva dentro da expectativa.

Por outro lado, se uma criança com deficiência é inserida em um ambiente “normal” e recebe estímulos diversificados, a tendência é que alcance níveis mais sofisticados de desenvolvimento. Essa compreensão em Vigotski é também uma crítica às formas tradicionais de tratar a criança com deficiência em instituições, escolas ou classes especiais. Onde, devido à menos valia, a criança é apartada do convívio social pleno, tendo suas possibilidades e potencialidade de desenvolvimento comprometidas.

No que se refere a essa convivência, Barroco (2007, p. 304) cita, “[...] Vigotski entende que os estímulos primários são as dificuldades objetivas e, mediante a interação com o meio, surge na criança o impulso para a compensação”.

Vigotski dividirá entre atrasos por decorrência de uma enfermidade psíquica ou em decorrência de uma causa orgânica. E ainda em três categorias: debilidade, imbecilidade e idiotia. Essa divisão mostrou-se necessária no sentido de elaborar abordagens específicas para cada tipo de problema, uma vez que na época em que Vigotski elaborou suas teorias era comum que diferentes disfunções neurológicas, mentais e emocionais fossem tratadas da mesma maneira.

Vigotski (1997) afirma que a intelectualidade se desenvolve concomitante à afetividade em processos indissociáveis. Esse fator explica, segundo o autor, a possibilidade de desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual mediante os processos de compensação. Nesse caso, a influência do meio seria determinante para que o indivíduo com deficiência intelectual encontrasse meios de construir conhecimentos mesmo com suas limitações intelectuais, uma vez que a afetividade estimularia a elaboração de outras vias de desenvolvimento mental.

Nesse sentido, o papel da escola nesse processo é essencial, no sentido de incluir a criança com deficiência, promovendo atividades que estimulem o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual. Assim Vigotski (1997) refletiu o papel da escola nesse processo:

Agora, a nossa escola que se enfrenta com enormes objetivos, esta produzindo uma mudança decisiva em toda a teoria e a prática do ensino e da educação da criança normal e da criança retrasada.

A nossa escola auxiliar sente insuficiência de orientações teóricas de princípio, de um fundamento científico que possa obter das fontes sobre as quais se tem falado até agora.

O primeiro que aparece aqui é um novo fim e a tarefa prática que deve enfocar o estudo da criança mentalmente retrasada.

Não seria o estudo por ele mesmo, se não o estudo para achar as formas ótimas de ações práticas, para resolver a tarefa histórica de superar verdadeiramente o atraso mental, esta enorme calamidade social que é uma herança da estrutura de classes da sociedade.

Esta tarefa subordina o estudo às necessidades práticas que se apresentam agora, que exigem um foco positivo e diferenciado do estudo das crianças mentalmente retrasada, quer dizer, um estudo, desde o ponto de vista do que caracteriza essa criança desde o ângulo positivo e contribuir para diferenciar a massa geral de criança mentalmente atrasadas. (VIGOTSKI, 1997, p. 132).

Desta maneira, o papel da escola e do professor é criar formas de aprendizagem que compreenda as necessidades e limitações da criança com deficiência, sobretudo reorganizando em outras formas de ensinar e aprender. Nesse propósito, cabem não só adaptações de atividades destinadas aos alunos normais visando as dificuldades, mas repensar propostas de trabalho que contemple as potencialidades dos alunos com deficiência, tendo em vista, sobretudo, a aquisição de vias compensatórias para o desenvolvimento pleno.

Entende-se que essa perspectiva vai muito além de apenas proporcionar ao aluno com deficiência, propostas de atividades que considerem suas limitações. Dentro da perspectiva inclusiva, a criança com deficiência torna-se parte integrante e indispensável do contexto escolar.

2.4 Inclusão, cultura e diversidade escolar

A relação escola-cultura-diversidade encontra-se atualmente no centro de várias discussões a respeito do papel da escola frente a diferentes formas de dominação, discriminações e segregação social. Ao considerar as relações que as pessoas com deficiência, em especial as crianças, estabelecem dentro da sociedade, é necessário refletir sobre como a escola elabora a questão do aluno com deficiência intelectual. Nesse contexto, opta por apresentar a leitura de três abordagens que envolvem a questão, Bourdieu e Passeron (2015), Candau (2003) e Goffman (1988).

Em relação a difusão cultural promovida pela escola e as formas de acesso ao ensino a partir da perspectiva da diferença de classes sociais, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2015) desenvolveram, em meados do século XX, uma pesquisa acerca do ensino superior da França. Essa pesquisa revelou importantes descobertas que se demonstram relevantes até a atualidade. O que fica mais evidente a partir das hipóteses comprovadas pelos autores, é que existe uma grande disparidade na quantidade e na qualidade do acesso dos estudantes de diferentes classes sociais a um ensino que corresponda às demandas do mercado de trabalho. Nesse sentido, Ione Valle (2015, p. 12) analisa a partir das proposições de Bourdieu e Passeron que:

Nossos sistemas educacionais, da educação básica ao ensino superior, permanecem marcados pelas desigualdades de acesso, de permanência, de rendimento escolar, o que significa que o “destino escolar” das nossas crianças e jovens se define desde a mais tenra idade, estando sujeito à rede de ensino frequentada (pública ou particular), ao local de moradia (campo, cidade, centro, periferia), ao engajamento político e pedagógico de administradores e de profissionais da educação, às expectativas das famílias em relação ao saber e à formação.

Dessa forma, é possível afirmar que a escola na sociedade democrática, dita universal, não é organizada de maneira equânime em relação às diferenças, uma vez que estas não são consideradas no processo educacional. Assim, indivíduos que pertencem a um âmbito de domínio dos códigos culturais diversificados têm uma série de vantagens em relação àqueles indivíduos que irão conhecê-los na escola de forma mediada. Para os autores:

[...] o sistema escolar opera, objetivamente, uma eliminação ainda mais total quando se vai em direção às classes mais desfavorecidas. Mas raramente se percebem certas formas ocultas de desigualdade diante da escola como a rejeição dos filhos de classes baixas e médias a algumas disciplinas e o atraso ou a repetência nos estudos (BOURDIEU; PASSERON, 2015, p. 16).

O que os autores evidenciaram mais fortemente é que muitas vezes esses aspectos de exclusão são naturalizados no âmbito educacional. Ou seja, Bourdieu e Passeron (2015) revelaram que o sucesso dos filhos das classes altas e o fracasso dos filhos das classes mais baixas são encarados como resultados de dons pessoais. Contudo, os autores demonstraram, a partir de dados quantitativos, que a pertença às classes mais altas corrobora para que os indivíduos tenham inúmeras vantagens em relação aos demais. Assim:

Os estudantes mais favorecidos não devem somente ao seu meio de origem hábitos, treinamentos e atitudes aplicáveis diretamente às suas tarefas escolares: eles também herdam saberes e um saber-fazer, gostos e um “bom gosto”, cuja rentabilidade escolar pode ser indireta [...]. O privilégio cultural é evidente quando se trata da familiaridade com as obras que somente a frequência regular do teatro, do museu ou do concerto (frequência que não é organizada pela escola, ou mesmo de maneira esporádica) pode oferecer. Ele é ainda mais manifesto nos casos das obras, geralmente as mais modernas, que são as menos “escolares. (BOURDIEU; PASSERON, 2015, p. 34).

Outro importante fator destacado pelos autores é a confluência de fatores que fazem com que diferentes indivíduos tenham mais ou menos chances de ter acesso a uma formação de qualidade. No que tange as mulheres, Bourdieu e Passeron (2015) perceberam que existe um certo equilíbrio das chances que estas obtêm em relação aos homens. Porém, quando a análise se direciona para as classes mais baixas, as desvantagens das mulheres tornam-se mais evidentes.

Nessa distribuição desigual das chances escolares segundo a origem social, rapazes e moças estão *grasso modo* em condições iguais. Mas a ligeira desvantagem das moças aparece mais claramente nas classes baixas: se globalmente, as moças têm pouco ou mais de oito chances em cem de acesso ao ensino superior enquanto os rapazes têm dez, a diferença é maior na parte baixa da escala social e tende a diminuir ou anular-se nos quadros superiores e nos quadros médios (BOURDIEU; PASSERON, 2015, p. 17).

Nesse contexto, o papel da escola tem sido essencial para que essas disparidades se consagrem e se estabeleçam como processos normais. Bourdieu e Passeron (2015, p. 98) salientam que “é indiscutível que certas aptidões exigidas pela escola, como a habilidade de falar ou de escrever e a própria multiplicidade das aptidões, definem e sempre definirão a cultura erudita”. Dessa forma, revela-se que o conteúdo curricular abrangido no sistema educacional é o conteúdo produzido e dominado pelas classes mais altas que posteriormente é exigido como requisito para o ingresso no ensino superior (garantia uma formação profissional mais diversificada e reconhecida). Os filhos das classes altas são influenciados

por essa cultura desde o nascimento, enquanto os filhos das classes mais baixas apenas terão acesso a essa cultura na escola, de forma fragmentada e selecionada. Assim:

Todo o ensino, e mais particularmente o ensino de cultura (mesmo científica), pressupõe implicitamente um corpo de saberes, de saber-fazer e sobretudo de saber-dizer, que constitui o patrimônio das classes cultas. [...] Para os filhos de camponeses, de operários, de empregados ou de pequenos comerciantes, a aquisição da cultura escolar é aculturação (BOURDIEU; PASSERON, 2015, p. 39-40).

Em vez de propiciar a universalização e democratização do acesso aos diferentes códigos culturais, a escola corrobora para que as desigualdades se intensifiquem, ao privilegiar conteúdos dominados pelas classes mais altas. O potencial emancipador que a escola possui acaba por encobrir essas práticas que atribuem às classes mais baixas o dever de adquirir esses códigos, que nas classes mais altas circulam livremente. Nesse contexto, Bourdieu e Passeron, não compreendem a cultura escolar como uma cultura específica ou como parte de uma cultura mais abrangente, uma vez que a escola apenas reproduz a cultura das elites, como modelo normal, preterindo a própria cultura que produz. Dessa forma, os autores são contundentes ao afirmar que:

[...] a escola permanece a única via de acesso à cultura, e isso em todos os níveis do ensino: portanto, ela seria a via real da democratização da cultura se não consagrasse, ignorando-as, as desigualdades iniciais em relação à cultura e se não chegasse com frequência [...] a desvalorizar a cultura que ela mesma transmite em favor da cultura herdada que não leva a marca reles do esforço e tem, por isso, todas as aparências de facilidade e graça. (BOURDIEU, PASSERON, 2015, p. 38).

Finalmente, retoma-se as reflexões de Valle (2015) para apontar os meios eficazes para se superar esses processos de reprodução social. Segundo a autora, “[...] para vencer as desigualdades reais, é preciso que se coloquem em prática ‘todos os meios para neutralizar metodicamente e continuamente a ação dos fatores sociais de desigualdade cultural’ (VALLE, 2015, p. 11)”. Entende-se que para que as desigualdades se equilibrem é necessário um trabalho contínuo de valorização das diferentes culturas e da diversidade; assim como ir além das concepções que naturalizam a alta cultura e inferiorizam as culturas populares. Assim, em um processo de ampla transformação de ideias é possível ultrapassar estes processos que reproduzem continuamente formas de exclusão.

Apesar de apontadas as possibilidades, ainda é longo o caminho a ser percorrido a fim de se construir uma escola que considere as diferenças no fazer. Essa afirmação pode ser percebida a partir das pesquisas realizadas por Candau *et all* (2003) nas escolas da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro entre 2000 e 2002. A pesquisa focada em

perceber os mecanismos de discriminação no ambiente escolar visando a educação em direitos humanos, constatou diferentes formas de discriminação existentes na escola e representam formas de exclusão que promovem o fracasso. Os autores determinaram os preconceitos raciais, sociais e de gênero como os principais causadores de conflitos no âmbito escolar brasileiro, reconhecendo, mais uma vez, que a escola não está preparada para lidar com as diferenças, atuando sempre no sentido de encobrir os conflitos a fim de produzir uma falsa imagem de igualdade e universalidade. Apesar disso, os autores ainda consideraram:

[...] que a escola é um espaço especialmente significativo para o desenvolvimento de mentalidades, saberes, valores e práticas orientadas à **superação das diferentes formas de preconceito e discriminação**, presentes em nosso tecido social, assim como à afirmação de uma cidadania intercultural. (CANDAUI *et all*, 2003, p. 14) (grifo nosso).

Nessa perspectiva, apontam-se as potencialidades da escola, como local que converge as diferenças em um mesmo espaço, havendo assim a possibilidade de desconstruir preconceitos arraigados culturalmente. Candau *et all* (2003) apontaram diferentes concepções sobre o preconceito, sendo, possivelmente, a principal delas, a aversão ao desconhecido e ao diferente. Dessa forma, a escola se torna um espaço importante onde é dado o conhecer o *outro*. Porém, para que a aproximação ocorra de forma plena, é preciso que a escola deixe de ocultar e passe a evidenciar as diferenças, sem, sobretudo, hierarquizá-las.

Ainda para Candau *et all* (2003) as práticas de discriminação se diferenciam de alguma forma do preconceito. Para os autores, a discriminação:

Refere-se a processos de controle social que servem para manter a distância social entre determinados grupos, através de um conjunto de práticas, mais ou menos institucionalizadas, que favorecem a atribuição arbitrária de traços de inferioridade por motivos, em geral, independentes do comportamento real das pessoas que são objeto de discriminação. (CANDAUI *et all*, 2003, p 18).

Enquanto o preconceito tratar de *crenças estereotipadas* que os grupos sociais constroem na relação de alteridade com o *outro*, no caso, com a pessoa com deficiência. Assim, a elaboração de um preconceito visa afastar o diferente do convívio do grupo, uma vez que este se estabelece em contraste com a identidade estabelecida. A presença do *outro*, que também corresponde ao novo, promove um abalo nas concepções, visões de mundo e identidades do grupo original. Dessa forma, os preconceitos surgem como forma de repelir o *outro*, o diferente, como forma de manter intactas as estruturas do grupo que o produz.

Na escola esses processos de construção de preconceitos e discriminação se evidenciam, uma vez que, como já apontado, é um local onde as diferenças convergem. Onde é possível

encontrar indivíduos e a formação de grupos de diferentes classes sociais, etnias e gêneros. Porém, em vez de serem trabalhadas e discutidas de forma direta, essas diferenças são falsamente minimizadas, como também já apontavam Bourdieu e Passeron (2015) em meados do século XX. Nesse sentido, Candau *et all* (2003, p. 29) afirmam que “a escola não está preparada para lidar com um aluno diferente do idealizado e as manifestações das diferenças são ainda bastante desestabilizadoras da cultura escolar” e notam que o tratamento equivocado dado às diferenças gera

[...] marcas negativas que crianças pobres, negras e do sexo feminino carregam nas dinâmicas sociais da escola, o que se torna especialmente contundente no caso de crianças que conjugam duas ou mais dessas características, como as alunas negras e pobres, alvo de práticas discriminatórias que afetam seu autoconceito e sua auto-estima e induzem-nas a ver a si mesmas como inferiores às demais. (CANDAU *et all*, 2003, p. 25).

Os autores ainda salientam a necessidade de se pensar a intersecção de opressões, uma vez que uma criança negra, pobre e do gênero feminino seria um “alvo” mais manifesto em relação a uma criança branca, pobre e do gênero masculino, por exemplo. Nesse caso, a única forma de opressão comum aos dois casos é a pobreza, sendo que o segundo indivíduo possui privilégios de cor/etnia e gênero em relação ao primeiro.

Em suma, essa trajetória, que as crianças e adolescentes vítimas de discriminações e preconceitos na escola enfrentam, é produtora de fracasso escolar. Uma vez que essas crianças e adolescentes correspondem a um papel determinado dentro da sociedade – visto que se trata de um papel subalternizado elaborado a partir de suas diferenças – muitas vezes as expectativas que se estabelecem para esses indivíduos é de que não alcancem altos níveis nos padrões de conhecimento estabelecidos pela sociedade, justamente por serem diferentes dos padrões. Percebe-se, assim, que os papéis já são dados antes mesmo de os indivíduos demonstrarem suas potencialidades e habilidades.

Em última instância, o *fracasso* pode corresponder à inabilidade de um determinado aluno ou aluna, ou de um grupo de alunos/as, em corresponder aos objetivos estabelecidos nos currículos. Em outras palavras: são alunos *diferentes* por não conseguirem atender às expectativas da escola. [...] O fracasso então, assume uma outra dimensão: ele representa, muitas vezes, a inabilidade cultural de determinados grupos sociais presentes na escola em lidar com certos aspectos culturais valorizados pela sociedade e de cujo código algumas crianças não possuem domínio. (CANDAU *et all*, 2003, p. 26).

Nota-se que se estabelecem práticas, desde a escola, que visam manter os indivíduos com deficiência, apartados da sociedade. Ao receber uma educação defasada estes indivíduos

ocuparão posteriormente posições de subemprego e constituirão horizontes precários para sua subsistência. Assim, percebe-se que as práticas de exclusão se conformam como instrumentos para a manutenção de estruturas retrógradas, legitimando diferenciações, preconceitos e formas de opressão.

Sobre a questão das diferenças, Goffman (1988) desenvolveu o conceito de estigma social. O estigma corresponde a características que o indivíduo apresenta e que não são aceitas ou minimamente toleradas pelos grupos sociais. O indivíduo estigmatizado corresponde ao *outro* dentro da sociedade, ou àquele que não se encaixa nos padrões estabelecidos. A relação do estigmatizado com os indivíduos ditos “normais” sempre produzirá algum conflito ou ruído, segundo Goffman (1988, p. 15-16) o que gerará consequências sociais e psíquicas negativas ao estigmatizado.

Quando normais e estigmatizados realmente se encontram na presença imediata uns dos outros, especialmente quando tentam manter uma conversação, ocorre uma das cenas fundamentais da sociologia porque, em muitos casos, esses momentos serão aqueles em que ambos os lados enfrentarão diretamente as causas e efeitos do estigma. O indivíduo estigmatizado pode descobrir que se sente inseguro em relação à maneira como os normais o identificarão e o receberão. [...] Assim, surge no estigmatizado a sensação de não saber aquilo que os outros estão “realmente” pensando dele. Além disso, durante os contatos mistos, é provável que o indivíduo estigmatizado sinta que está “em exibição”, e leve sua autoconsciência e controle sobre a impressão que está causando a extremos e áreas de conduta que supõe que os demais não alcançam.

Segundo Goffman (1988, p. 91-92) o conceito de identidade é importante para compreender as formas como o estigma e o estigmatizado se relacionam na sociedade.

O conceito de identidade social nos permitiu considerar a estigmatização. O de identidade pessoal nos permitiu considerar o papel do controle de informação na manipulação do estigma. A idéia de identidade do eu nos permite considerar o que o indivíduo pode experimentar a respeito do estigma e sua manipulação, e nos leva a dar atenção especial a informação que ele recebe quanto a essas questões. (sic)

A identidade pode ser diferenciada em duas dimensões que se complementam, a identidade individual e a identidade do grupo, ou social. Em relação aos estigmas, a identidade social será responsável por excluir todo aquele que se diferencia das características necessárias para pertencer ao grupo. Por outro lado, a identidade individual se constrói a partir da experiência do estigmatizado com o estigma, ocasionando, segundo Goffman (1988), processos e tentativas de manipulação e ocultamento do estigma por parte do estigmatizado (quando não se trata de uma característica evidente) no sentido de se adequar aos padrões do

grupo que procura se inserir.

Mas todos nós, como afirma às vezes a sociologia, falamos do ponto de vista de um grupo. A situação especial do estigmatizado é que a sociedade lhe diz que ele é um membro do grupo mais amplo, o que significa que é um ser humano normal, mas também que ele é, até certo ponto, “diferente”, e que seria absurdo negar essa diferença. A diferença, em si, deriva da sociedade, porque, em geral, antes que uma diferença seja importante ela deve ser coletivamente conceptualizada pela sociedade como um todo. (GOFFMAN, 1988, p. 106).

Dessa forma, uma diferença específica só se torna um estigma quando a sociedade lhe atribui um significado específico e pejorativo. Para tanto, a sociedade produz normas específicas que devem ser alcançadas para atingir os padrões de normalidade. Tais padrões ainda determinam papéis sociais e o lugar a ser ocupado pelo indivíduo na sociedade. Assim, quando não alcança estes padrões, o indivíduo é estigmatizado e experimenta processos de exclusão, de acordo com a especificidade do estigma que vivência.

O fracasso ou o sucesso em manter tais normas têm um efeito muito direto sobre a integridade psicológica do indivíduo: Ao mesmo tempo, o simples desejo de permanecer fiel à norma – a simples boa vontade não é o bastante, porque em muitos casos o indivíduo não tem controle imediato sobre o nível em que apóia a norma. (sic) Essa é uma questão da condição do indivíduo, e não de sua vontade; é uma questão de conformidade e não de aquiescência. Somente se for introduzida a suposição de que o indivíduo deveria conhecer o seu lugar e nele permanecer, é que se pode encontrar, para a sua condição social, um equivalente completo na ação voluntária. (GOFFMAN, 1988, p. 109).

No contexto escolar a questão dos estigmas pode ser analisada em correspondência com as análises de Bourdieu e Passeron (2015) e Candau *et all* (2003) apresentadas anteriormente. É possível observar as dificuldades de acesso ao sistema de ensino, assim com os processos intermitentes de discriminação no contexto escolar a partir da concepção do estigma, uma vez que se trata de processos de reprodução social profundamente arraigados na cultura e significados a partir de características específicas, sejam elas transitórias ou inerentes ao próprio indivíduo. Finalmente, essas proposições são pertinentes para refletir a questão da educação inclusiva e a presença da criança com deficiência no contexto escolar, uma vez que esta pode experimentar tais processos no decorrer da vida escolar, sendo necessário refletir cada vez mais sobre abordagens que se constituam para além das exclusões sociais, ou seja, de forma efetivamente universal, democrática e baseada nos direitos humanos. Contudo, é preciso observar como essas questões se refletem no cotidiano escolar. Assim, no próximo segmento, discutir-se-á as práticas escolares inclusivas.

2.5 Práticas escolares inclusivas

Entendemos a escola como um espaço plural, onde indivíduos de diferentes grupos se reúnem com objetivos comuns: desenvolver a aprendizagem em um contexto de educação regular, desenvolver sociabilidades e trocar experiências. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) traz em seus artigos 205 e 206 parâmetros para considerar a escola de maneira democrática e agregadora:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

A partir desses dois pressupostos entendemos que a escola no Brasil deve ser um lugar que contemple a todos, sem distinções culturais, étnicas, de gênero ou sexualidade, etárias, de acessibilidade ou por capacidade cognitiva. Assim, a escola, do ponto de vista democrático, deve contemplar a sociedade como um todo e ao mesmo tempo determinar parâmetros de como construir uma sociedade igualitária e sem exclusões.

Entendemos ser fundamental pensar a escola como lócus de formação docente, pois é um espaço que possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e ainda abre caminhos para que o educador adicione a investigação aos seus saberes-fazeres. (JESUS; EFFGEN, 2012, p. 18).

Para tanto, é necessário romper com o paradigma destacado por Bourdieu (1998) sobre a escola:

Se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclama ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios. (BOURDIEU, 1998 p.53).

Nessa lógica, a escola precisa deixar de ser uma propagadora de exclusões a fim de contemplar a diversidade, é nesse ponto que as discussões sobre a Educação Inclusiva precisam ser incorporadas e debatidas.

Considerando a inclusão de alunos com deficiência na escola regular e com base em resultados de pesquisas anteriores já relatados nesse trabalho, três pontos devem ser levados em consideração: acessibilidade, currículo e formação.

A questão da acessibilidade física e arquitetônica é, muitas vezes, a primeira a ser sanada, o que acaba decorrendo em um erro de que assim está se promovendo a acessibilidade e dessa forma realizando a inclusão. A acessibilidade como estrutura, ambientes, salas e instrumentos adaptados para receber um aluno com deficiência é essencial para que a inclusão possa acontecer, contudo, isso é apenas uma parte do desenvolvimento da educação inclusiva, uma vez a acessibilidade também deve englobar o currículo e as práticas pedagógicas para que o aluno com deficiência seja incluído na escola em todos os seus âmbitos de maneira plena (COSTA, 2012).

Nessa sequência, é preciso repensar a questão do currículo para alunos com deficiência e como pode ser aplicado para corresponder às necessidades pedagógicas desses alunos.

Só não podemos abrir mão da ética de que “todos devem estar no jogo”. Para a garantia da aprendizagem de todos os alunos, precisamos assegurar o acesso ao currículo escolar, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam aos percursos de aprendizagem de cada estudante. Tal situação é um desafio, pois demanda professores detentores de conhecimentos teórico-práticos, bem como planejamentos coletivos, estratégias e metodologias de ensino e de processos de avaliação que possibilitem ao educador acompanhar o desenvolvimento de cada aluno que está em sala de aula. (JESUS; EFFGEN, 2012, p. 20).

Assim, entende-se que o desenvolvimento do currículo deve ser organizado em consonância com a prática pedagógica, e quando tratamos de Educação Inclusiva, a formação do professor também precisa estar alinhada com essas perspectivas. Sendo assim, Jesus e Effgen (2012) destacam o papel da formação continuada para o desenvolvimento da inclusão. Segundo as autoras, as especializações são importantes e úteis para o atendimento de alunos com deficiência e desenvolvimento de uma prática pedagógica acessível, porém, isso, mais uma vez, não abarca todas as demandas que a inclusão apresenta.

Para tanto, é necessário que se desenvolva um trabalho articulado por toda a escola, equipe de gestão, coordenação, apoio pedagógico e corpo docente, a fim de tornar a inclusão uma prática que permeie o currículo escolar como um todo.

A partir desse ponto é necessário redefinir caminhos a serem trilhados para que a “Formação Continuada” do professor não seja apenas mais um inventário de conhecimentos sem aplicação prática. Como apontaram Jesus e Effgen (2012), o professor especialista não pode concentrar em suas mãos toda a responsabilidade sobre o aluno com deficiência.

Porém, é preciso que este tenha autonomia para realizar intervenções e propor adaptações no currículo a fim de contemplar as peculiaridades de cada aluno (SMEHA; FERREIRA, 2008). Segundo Mittler (2003) os cursos de formação de pedagogos e as subsequentes formações continuadas, ainda não estão preparados para formar profissionais qualificados para trabalhar com inclusão, o que prejudica a prática docente em seu ambiente de trabalho.

Assegurar que os professores recentemente qualificados tenham uma compreensão básica do ensino inclusivo e de escolas inclusivas é o melhor investimento que pode ser feito a longo prazo. Isto assenta os alicerces para uma “boa prática” sobre as quais as gerações mais jovens poderão basear-se e oferece condições para o surgimento de uma “massa crítica” de professores jovens que tiveram um pouco de compreensão e experiência da prática inclusiva. (MITTLER, 2003, p.189).

A partir destes aspectos que englobam o currículo, a prática pedagógica e tendo em vista as características inerentes à Deficiência Intelectual, a adoção de um “Currículo Adaptado” pode representar um caminho para a realização de uma prática eficaz. Segundo Henriques (2016, p.12):

As adaptações curriculares necessitam ser pensadas, a partir do contexto grupal em que se insere determinado aluno; a partir de cada situação particular e não como propostas universais. As adequações se referem a um contexto e não a criança. As flexibilizações curriculares devem ser pensadas A adaptação curricular, feita por um professor, para um aluno específico, é válida apenas para esse aluno e para esse momento e funciona como instrumento para programar uma prática educativa para a diversidade e devem responder a uma construção do professor em interação com o coletivo de professores da escola e outros profissionais das áreas da educação, saúde e assistência social.

Portanto, é necessário propor que esse currículo seja feito de forma conjunta com toda a escola, a fim de proporcionar estratégias sólidas para garantir o aprendizado do aluno com DI.

O currículo é, naturalmente, um instrumento aberto a todas as influências vindas quer do aluno, por força das suas condições individuais, quer da família, por força do seu papel como agente educativo, quer do educador, resultantes da sua formação, da sua sensibilidade, dos seus interesses e ainda aberto a todas as alterações impostas pela evolução da tecnologia, dos hábitos sociais, etc. (MITTLER, 2003, p.59).

Ao tratar-se da deficiência intelectual é comum que docentes ainda tenham alguma insegurança na elaboração e realização das práticas pedagógicas. Quanto a insegurança, Santos e Martins (2015) registraram o depoimento de duas professoras em relação a forma de

contemplar a Educação Inclusiva, uma delas relatou a dificuldade de se trabalhar com diversos tipos de deficiência em uma mesma sala de aula, ressaltou que na época que havia salas especiais era melhor porque as crianças aprendiam alguma coisa. As autoras ainda destacam que a “insegurança”, a necessidade de uma “formação continuada de qualidade” e a carência da utilização do “currículo adaptado” para os alunos com deficiência intelectual são aspectos centrais dos depoimentos dos professores entrevistados.

Na mesma pesquisa as autoras relataram que a outra professora entrevistada ressaltou que a teoria sobre as deficiências é muito complexa, porém na prática muitas escolas não têm estrutura, nem condições de levar adiante um trabalho pleno de inclusão. Diante desse cenário, diversos profissionais retardam o avanço de alunos com deficiência nas escolas brasileiras.

O sucesso da inclusão escolar tem a ver com que o docente acredita, com seus valores e convicções e se não for trabalhado de forma que proporcione uma verdadeira reflexão sobre as práticas de nada valerão as leis que garantem a escolarização de alunos com deficiência.

Apesar disso, ressalta que muitos profissionais se dedicam de maneira incansável a fim de realizar uma prática inclusiva, mesmo que os subsídios que lhes apresentam sejam insuficientes, uma vez que em muitas escolas o trabalho inclusivo é desacreditado, sem incentivo e sem suporte. Lopes afirmou que “o aluno com deficiência é aluno da escola e não apenas do professor que está trabalhando diretamente com ele, a inclusão deve acontecer em todos os espaços da escola (LOPES, 2010, p.10).” Assim, ressalta a necessidade de que o trabalho com inclusão deve englobar toda a escola, não só realizando, mas ensinando e transmitindo para toda a comunidade uma cultura inclusiva.

Pimentel (2012) destacou que para que a inclusão aconteça na escola é necessária uma relação honesta entre a escola e a comunidade sobre as necessidades de cada aluno:

A dificuldade demonstrada pelos professores no trabalho com seus alunos com deficiência gera nos pais insegurança e dúvida se de fato acontecerá a inclusão de seus filhos nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, a formação dos profissionais da educação passa a ser uma questão central para a implementação de uma escola inclusiva. Investir nas peculiaridades de cada aluno, atender a todos na escola, incorporar a diversidade sem nenhum tipo de distinção e promover a aprendizagem de todos é a função primordial do professor na escola inclusiva. (PIMENTEL, 2012, p. 144).

Dessa forma acredita-se que a inclusão envolve vários aspectos, desde a formação de professores à adaptação do currículo, até a construção de uma abordagem mais ampla, onde a escola seja capaz de construir uma cultura inclusiva em conjunto com a comunidade. Tais

desafios ainda são muito grandes, mas a escola precisa ser capaz de dar conta destas demandas e realizar a inclusão que suas concepções democráticas demandam.

Partindo da ideia de que a Educação contempla todas as crianças, independente das dificuldades e das competências, concorda-se com Vygotsky (2011, p.867) ao afirmar que “a Educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal”. Desta forma acredita-se que a escola, para ser inclusiva, precisa romper com paradigmas de que uma criança com deficiência é incapaz de aprender e se desenvolver culturalmente.

3. MÉTODO

A partir do pressuposto que a pesquisa é uma investigação rígida na busca de encontrar respostas às indagações que particularmente provocam, segundo Lenoir (2006, pp.1304-1305) “Um processo de pesquisa implica três condições fundamentais: uma produção de novos conhecimentos; um processo rigoroso de investigação e a comunicação dos resultados”.

Neste raciocínio, acredita-se ser fundamental na composição de uma pesquisa científica a descrição fidedigna da experiência concreta entre sujeito pesquisador e sujeito pesquisado, que no nosso ponto de vista, concretiza a essência do processo.

O interesse da pesquisadora é o procedimento participativo, pautado nas experiências e trocas de conhecimentos, convertido em linguagem escrita descritos com ética e respeito, conforme Minayo (2009, p.14):

[...] a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (das técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade e sua sensibilidade).

Portanto, esta pesquisa aborda o tema *Estratégias de ensino desenvolvidas por professores de sala regulares direcionadas aos alunos com D.I.* Com a finalidade de criar significados que promovam a vinculação com a literatura apresentada.

3.1 Tipo de Pesquisa

Esta investigação propõe um perfil baseado na abordagem qualitativa. Segundo André (2013, p.97) “As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados”, ou seja, interessa entender não o fenômeno em si, mas a sua relevância seja peculiar ou socialmente, para Minayo (2009, p.21) a pesquisa qualitativa:

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com os seus semelhantes.

É classificada como exploratória tendo em vista que se vai a campo para se fazer descobertas, enquanto a pesquisadora posiciona-se na interpretação das atitudes, falas e práticas. A respeito, conforme Silva e Menezes (2005):

Visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Envolve levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão. (SILVA; MENEZES, 2005, p.22).

Nesse sentido, a pesquisa expõe a entrevista de professores, com o objetivo de realizar um estudo detalhado das estratégias direcionadas ao aluno com DI. Sobre este aspecto, Fonseca (2002, p.33) detalha:

Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe.

Nesses termos são sujeitos atores desta pesquisa oito professores atuantes em sala de aula regular.

3.2 População / Amostra

De acordo com dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação do município, no ano de 2016, o município possuía 268 (duzentos e sessenta e oito) alunos com deficiência, matriculados na Rede de Ensino no Fundamental I, sendo 122 com deficiência intelectual, 10 com deficiência visual, 16 com deficiência auditiva, 51 com deficiência física, 24 com deficiência múltipla, 44 com transtorno do espectro autista (TEA) e 01 com psicose infantil, que também são atendidos por 20 Salas de Recursos Multifuncionais⁴ da Rede Municipal de Ensino.

A rede municipal conta com 1276 professores (PEB I) que atuam nas escolas de ensino fundamental I (1º ao 5º). Destes, 8 professores foram selecionados como sujeitos desta pesquisa, indicados por 24 professores especialistas que atuavam em salas de recursos multifuncionais do município.

Os especialistas indicaram professores que, segundo eles, desenvolviam um trabalho pedagógico relevante com alunos com deficiência intelectual. Sendo assim, participaram

⁴ Segundo Pelosi e Souza (2012, p. 197) a política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva atual traduz, em seus objetivos e diretrizes, a garantia do acesso à escolarização na sala de aula comum do ensino regular para alunos com necessidade educacionais especiais, e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar. Esse atendimento complementar deve ser organizado em Salas de Recursos Multifuncionais no contraturno do ensino regular [...]

dessa pesquisa oito professores que no ano de 2016 receberam em suas salas alunos com deficiência intelectual.

3.3 Instrumentos

Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: questionários, entrevistas semiestruturadas, observações e análise de documentos.

3.3.1 Questionário

Segundo Marconi e Lakatos, o questionário é um “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devam ser respondidas por escrito (MARCONI; LAKATOS, 1999, p.100)”. Para as autoras, assim como outros instrumentos de pesquisa, o questionário possui vantagens e desvantagens. Porém, dado o grupo a ser pesquisado, acreditou-se obter resultados satisfatórios que contribuir para a conclusão da pesquisa.

Assim, os questionários foram aplicados aos professores especialistas, e foram compostos por sete questões: 4 fechadas relacionadas ao perfil do questionado (gênero, faixa etária, formação e tempo de magistério) e 3 abertas relacionadas ao trabalho de inclusão escolar (ver Apêndice III).

Esses questionários foram entregues no setor de inclusão da Secretaria Municipal de Educação e encaminhados aos professores regentes das salas de recursos, com objetivo de encontrar professores de sala regular que realizassem um trabalho relevante com alunos com deficiência intelectual.

3.3.2 Entrevista

Segundo Lakatos e Marconi (1991, p.198) a entrevista como instrumento para coleta de dados possui grandes vantagens. Para as autoras a aplicação da entrevista tem a seguinte relevância:

[...] a) Pode ser aplicada em qualquer segmento da população; b) Fornece uma amostragem melhor da população geral; c) Há maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; d) Oferece maior oportunidade para avaliar condutas, atitudes, reações e gestos etc; e) Dá oportunidade para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos; f) Há possibilidade de conseguir informações mais precisas, podendo ser comprovadas, de imediato, as discordâncias; g) Permite que os dados sejam quantificados e submetidos a tratamento estatístico. (MARCONI; LAKATOS, 1991, p.198).

Neste estudo a entrevista semiestruturada foi aplicada aos professores das salas regulares, e foi composta por 18 questões: sete fechadas – relacionadas ao perfil do professor – e 11 abertas, relacionadas a estratégias pedagógicas (ver Apêndice IV). As perguntas foram efetuadas oralmente, não seguindo uma ordem cronológica, o que facilitou os discursos dos profissionais.

As entrevistas foram marcadas previamente com a gestão da escola e realizadas em horário de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), variada entre cinquenta minutos a uma hora e vinte.

3.3.3 Observação

Marconi e Lakatos, (1999, p.90) ao discutirem a utilização da observação como instrumento para coleta de dados argumentam que esta “utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Consiste de ver, ouvir e examinar fatos ou fenômenos”.

No caso da pesquisa em foco, elaborou-se um roteiro de observação (ver Apêndice V). No roteiro foram contemplados os seguintes aspectos: observação da aula do professor (planejamento, organização do tempo, estratégias pedagógicas, material didático etc.); observação da participação dos alunos com deficiência intelectual nas aulas; observação das interações ocorridas na sala de aula (aluno com deficiência intelectual e demais alunos; aluno com deficiência intelectual e o professor); observação dos recursos materiais utilizados pelo professor durante as aulas.

Foram realizadas cinco observações no período de um mês, registradas em diário de campo, durando aproximadamente cada uma a duração de 2 horas cada uma.

Foi feita com apenas o P8, que foi eleito segundo o critério de escolha.

3.3.4 Análise de Documento Escolar

Marconi e Lakatos (1999) conceituam a pesquisa documental da seguinte forma:

A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois. (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 174).

Para as autoras é necessário estabelecer parâmetros para a pesquisa documental, a fim de se determinar diferentes fontes e tipos de documentos, que influenciarão no conteúdo a ser levantado.

Para a presente pesquisa, a análise dos documentos da escola foi feita de acordo com o formulário estabelecido a fim de levantar informações sobre a vida escolar da aluna com deficiência intelectual do P8. (ver Apêndice VI).

3.4 Procedimentos para a coleta de dados

Primeiramente, o projeto de pesquisa foi encaminhado para apreciação ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, do qual foi aprovado pela Resolução CNS/MS n.º 466/12, na data de 7 de dezembro de 2016. Conduzindo o parecer positivo desse comitê (Anexo 1), obtido em fevereiro de 2017, o projeto de pesquisa, junto com outros documentos foi enviado para apreciação do Secretário Municipal de Educação, responsável pela rede municipal de ensino da cidade em que o estudo se realizaria.

Portando, a autorização do secretário à pesquisadora encaminhou-se ao setor de inclusão do município, o qual entregou os questionários aos professores especialistas.

A priori entregou-se o questionário (ver apêndice III) aos profissionais, que se encontravam a cada quinze dias na Secretaria Municipal de Educação. Nesse questionário os especialistas indicaram professores do Ensino Fundamental I que, na opinião deles, desenvolviam práticas pedagógicas relevantes que contribuíam com a aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual.

Após o processo seletivo foram nomeados os sujeitos protagonistas dessa pesquisa: 8 (oito) professores de salas regulares.

De acordo com os professores especialistas das SRM's do município investigado o trabalho “relevante” condiz com a prática dos professores que utilizam-se da flexibilização e adaptação no planejamento curricular; que respeita as peculiaridades e limitações, que auxilia a desenvolver as potencialidades, que interage com o aluno com deficiência e que faz parceria com profissionais da sala de recursos, especialistas e auxiliar de sala.

No segundo momento, realizamos a entrevista semiestruturada com professores das salas regulares, indicados pelos professores especialistas. As entrevistas foram gravadas em mídia. Desse modo, procurou-se transcrever as respostas fidedignamente para análise posterior.

Após, investigou-se os seguintes critérios de escolha para realizar a observação de um professor da sala regular e a análise de documentos relacionados ao aluno com deficiência intelectual:

- Que tivesse matriculado em sua sala, no ano de 2017, alunos com deficiência intelectual;
- Que tivesse matriculado em sua sala de aula, no ano de 2017, uma quantidade maior de alunos com deficiência intelectual;
- Que trabalhasse há mais tempo com alunos com deficiência intelectual;
- Que aceitasse participar da pesquisa em questão.

Sendo assim, foi eleito um professor que correspondeu aos critérios mencionados para observação e análise de documento referente a seu aluno com deficiência intelectual.

Foram indicados nove professores, sendo que um não foi encontrado em sua escola devido ao seu período de licença prêmio, dez dos professores especialistas não indicaram nenhum profissional alegando não ter indicação para o momento e cinco não responderam ao questionário.

De posse desses nomes a pesquisadora insistiu na pesquisa, indo às escolas em que esses professores seriam encontrados, houve entusiasmo por parte dos docentes indicados e foram acertados os encontros em horário de HTPC's.

Foi garantido o anonimato destes sujeitos com a finalidade de garantir a confiabilidade e espontaneidade dos discursos. Desta forma, denominar-se-ão da seguinte maneira: a substituição dos nomes próprios pela letra P, de professor, acrescentando números para identificar cada profissional envolvido na pesquisa.

Quanto aos alunos mencionados pelos professores serão representados pelas iniciais dos seus nomes.

As entrevistas foram gravadas em mídia digital e transcritas posteriormente, para serem analisadas por meio da Análise de Conteúdo, sistematizada por Bardin (2006, p. 95). As informações armazenadas no formato digital e serão mantidas sob a guarda da pesquisadora por um período de cinco anos, quando então serão inutilizadas.

3.5 Procedimentos para Análise de dados

Os dados obtidos por meio das entrevistas, observação e análise dos documentos escolares foram analisados em concordância com Bardin (1977, p.65), “[...] trata-se da análise de entrevistas relativas ao modo como as pessoas vivem a sua relação com os objectos quotidianos”, e expressa a partir de elementos qualitativos, inferências e interpretação dos resultados.

A Análise de Conteúdo é uma técnica de investigação destinada a formular, a partir de certos dados, inferências reproduzíveis e válidas que se podem aplicar a um contexto. Como ferramenta, a finalidade consiste em proporcionar conhecimentos, novas interpretações, novas formas de fazer e um guia prático para a ação. De acordo com Bardin (1977):

A análise qualitativa apresenta certas características particulares: É válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa [...] (BARDIN 1977, p.115)

De acordo com essa abordagem a organização e análise dos dados ocorre em três etapas em conformidade com Bardin (1977, p. 95):

- 1) A pré-análise: tem por objectivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.
- 2) A exploração do material: Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas (BARDIN, 1997, p. 101).
- 3) O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação: Para um maior rigor, estes resultados são submetidos a provas estatísticas, assim como a testes de validação. O analista, tendo à sua disposição, resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (BARDIN, 1997, p. 101).

Assim a codificação dos dados foi feita de forma manual, digitou-se os dados e foi analisada à luz da teoria. Portanto, para a apresentação e análise dos resultados, foram sistematizados as informações com os professores das salas regulares e nas observações das aulas, algumas categorias e eixos de análise, conforme apresentados no quadro 1:

CATEGORIAS E EIXOS DE ANÁLISE

QUADRO 1 – Categorias de análises

CATEGORIAS	EIXOS
4.2 Conceito de deficiência e implicações nas práticas pedagógicas	4.2.1 O aluno com deficiência intelectual: A imaturidade e a lentidão como justificativa para o não aprender
	4.2.2 O aluno com deficiência intelectual: O papel da memorização e da medicação no processo de aprendizagem
4.3 Estratégias de ensino e o atendimento educacional do aluno com deficiência intelectual	4.3.1 Estratégias de ensino e o atendimento educacional do aluno com deficiência intelectual
	4.3.2 Considerando as especificidades
4.4. O atendimento educacional do aluno com deficiência intelectual e os apoios pedagógicos	
4.5. Inclusão escolar: quebrando barreiras e construindo caminhos	

OBSERVAÇÃO: Nos depoimentos citados, foram destacados pela autora alguns trechos sentido de enfatizar o que estava sendo dito.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A seguir apresentaremos a caracterização dos sujeitos dessa pesquisa, as categorias e os eixos dessa pesquisa.

4.1. Caracterização dos sujeitos

Com base nos discursos destacamos algumas características dos sujeitos da pesquisa.

QUADRO 2 – Caracterização dos professores – dados gerais

PROF.	GÊNERO	IDADE	FORMAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	TEMPO DE DOCÊNCIA	CARGA HORÁRIA (diária)
P1	Feminino	Mais de 45 Anos	Pedagogia	Psicopedagogia	Não	17 anos	10 Horas
P2	Feminino	Mais de 45 Anos	Letras e Pedagogia	Não	Não	29 anos	5 Horas
P3	Feminino	26 A 35 Anos	Pedagogia	Educação Especial	Não	9 anos e 3 anos em escola de educação especial	5 Horas
P4	Feminino	35 A 45 Anos	Letras, Pedagogia e Artes Visuais	Psicopedagogia	Não	18 anos	9 Horas
P5	Feminino	35 A 45 Anos	Pedagogia e Ed. Física	Não	Não	17 anos	10 Horas
P6	Feminino	Mais De 45 Anos	Pedagogia	Psicopedagogia	Não	23 anos	10 Horas
P7	Masculino	35 A 45 Anos	Normal Superior	Adm. Escolar	Não	17 anos	10 Horas
P8	Masculino	35 A 45 Anos	Normal Superior	Não	Não	6 anos	10 Horas

Com relação às informações elencadas destaca-se a importância de introduzir nesta discussão dados referentes ao período em que os professores vivenciam a relação de ter um aluno com deficiência intelectual em suas salas.

Como podemos observar no quadro 2, todos os profissionais possuíam o curso de nível superior, apenas três não obtinham especialização, nenhum possuía curso *stricto sensu*.

Em relação ao tempo de docência dois professores atuavam há menos de dez anos, sendo que o restante atingiram um período acima de uma década.

Somente duas professoras trabalhavam meio período, enquanto seis trabalhavam em dois turnos. Todos possuíam a mesma faixa salarial que compreende a faixa de três a quatro salários-mínimos.

Em 2017 a P1 trabalhava em dois períodos na mesma escola, era docente do 2º e 5º ano e tinha matriculada em sua sala uma aluna com deficiência física que utilizava cadeira de rodas. Em anos anteriores a professora trabalhou com alunos com deficiência intelectual.

A P2 trabalhava um período, em 2017 era docente de uma sala de 3º ano que incluiu um aluno com deficiência intelectual.

A P3 trabalhou na APAE por cerca de três anos, trabalhava um período, lecionava em 2017 no 3º ano, tinha uma aluna Síndrome de Down e deficiente intelectual, que a acompanhava desde o ano anterior.

A P4 trabalhava em dois municípios, não tinha alunos com deficiência intelectual no ano de 2017, nos anos anteriores teve alunos com deficiência intelectual.

A P5 trabalhava em dois períodos, no ano de 2017 não possuía alunos com deficiência intelectual, em anos anteriores a professora teve alunos com deficiência intelectual.

A P6 trabalhava em dois períodos. No ano de 2017 teve alunos com deficiência intelectual sendo uma aluna do 5º ano e a dois alunos que estavam no 3º ano.

O P7 trabalhava em dois períodos, no ano de 2017 era professor formador de docentes do 1º ao 5º ano, foi professor de alunos com deficiência intelectual no ano anterior.

O P8 lecionava em dois períodos, no 3º e 5º ano, no ano de 2017 teve uma aluna com deficiência intelectual e outra aluna com atraso no desenvolvimento, ambas do 5º ano, também trabalhou com alunos com deficiência intelectual nos anos anteriores. Diante dessas características foi eleito o professor para observação – que possuía uma aluna com deficiência intelectual no ano de 2017 e outra com atraso no desenvolvimento – e aceitou participar da pesquisa, denominar-se-á de P8.

4.2 Conceito de deficiência e implicações nas práticas pedagógicas

As concepções de deficiência permeiam o desenvolvimento das abordagens pedagógicas adotadas pelos docentes, a aproximação da temática permitiu constatar que ainda existem informações equivocadas quanto as reais potencialidades dos alunos com deficiência intelectual; além de algumas contradições e importantes tensões entre as opiniões que os professores emitem sobre seus alunos e diferentes atitudes que se evidenciam em suas práticas, demonstrando desconhecimento sobre a Deficiência Intelectual.

Veremos essas concepções atreladas a ideia do aluno com deficiência como aquele que apresenta: imaturidade, lentidão, baixa expectativa, esquecimento, necessidade do contínuo uso de medicação e descrença na sua capacidade de comunicação e expressão

4.2.1. O aluno com deficiência intelectual: a imaturidade e a lentidão como justificativa para *o não aprender*

Ocorre em muitos casos uma visão de que a pessoa com deficiência intelectual tem dificuldade para aprender, entender e cumprir atividades simples. Contudo, as potencialidades da pessoa com deficiência, segundo a tese de Vygotsky (1983), resultam das mediações socioculturais que se desenvolvem e se manifestam de modo contínuo. Nesse contexto, Barroco (2007, p.285) comenta essa concepção:

[...] [Vygotsky] considera a base biológica inicial para o desenvolvimento da criança, mas postula que são as mediações vivenciadas que encaminharão o seu desenvolvimento numa ou noutra direção, sob um dado ritmo e favorecendo ou não o alcance de progressos, indo de um primitivismo a um modo cultural de funcionamento intelectual.

Ou seja, os estímulos e as intervenções determinarão o desenvolvimento ou não dessa criança. Na contramão desse pressuposto, é possível observar nos relatos dos professores uma categorização dos alunos com deficiência intelectual, por competência ou idade mental, evidenciando descrédito em relação as suas potencialidades.

*P2 “[...] ele era... assim, a impressão que dava era assim, **tinha 8 mas com uma idade mental de 5, ele tinha um comportamento de uma criança de 5 anos**, vivia enrolado nas minhas pernas (risos), as vezes eu tava na lousa, daqui a pouco o M. tava enrolado nas minhas pernas, daí você tem que pegar levar lá pra mesa de novo, daqui a pouco tava grudado de novo... era assim, ele era muito assim carente de amor, carente de atenção vivia grudado mesmo em mim toda hora eu tinha que pegar e levar lá pro lugar”.*

P5 “[...] vejo o que eu preciso trabalhar e de que forma eu me reporto, sempre assim ah, ele tem a características de uma criança de 4 anos de idade como que eu poderia ensinar isso para uma criança de 4 anos de idade né, então eu ia usando... eu, eu mesma ia me policiando nessa situação, porque você tinha que fazer com que... você tinha que aproximar aquela situação pra idade mental dele, não para idade física dele, porque se você olha ele já é um rapazinho né, e aí que é difícil, aí que é difícil, como eu vou ensinar agrupamento, seriação para uma criança de 4 anos? Concreto. Como que eu vou fazer aprender a seriar os objetos? Concreto. Então era assim que eu sempre partia, eu me fazia essa pergunta, sempre partindo desse princípio, que ele era uma criança com quatro ou cinco com entendimento de criança de 5 anos de idade que foi mais ou menos isso que me foi falado e eu como sou professora de educação infantil para mim acho que era uma coisa mais natural, então eu preparava dessa forma”.

No primeiro depoimento é possível perceber que a professora considera que a idade “mental” do aluno é inferior a idade real, tal percepção baseia-se na suposta carência afetiva apresentada pelo aluno, como ficar “enrolado em suas pernas”. Assim, a professora parece atrelar a deficiência intelectual à carência afetiva, resultando em uma descrença em relação as capacidades do aluno para a aquisição dos conteúdos escolares. Goffman (2004) atribui esse descrédito a um estigma:

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser – incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável [...]. Assim deixamos de considerá-la criatura comum e total, reduzindo-a a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande. (GOFFMAN, 2004, p.6).

Compreende-se o estigma como uma marca que evidencia inferioridade moral, fazendo com que as pessoas estigmatizadas se tornem desacreditadas nas interações sociais, impedindo um desenvolvimento digno perante os pares.

Nessas condições as possibilidades de aprendizado possivelmente serão dificultadas, nos levando a refletir como seriam as reações da criança diante de tal descrédito, pois se o reconhecimento de si próprio poderá estar ligado ao que os outros veem, quais seriam as impressões que este aluno teria a seu respeito? Goffman (2007) constata,

O indivíduo influencia o modo que os outros o verão pelas suas ações. Por vezes, agirá de forma teatral para dar uma determinada impressão para obter dos observadores respostas que lhe interesse, **mas outras vezes poderá também estar atuando sem ter consciência disto. Muitas vezes não será ele que moldará seu comportamento, e sim seu grupo social ou tradição na qual pertença** (GOFFMAN, 2007, p. 67). (grifo nosso)

No segundo discurso, as atividades direcionadas ao aluno com deficiência intelectual eram planejadas de acordo com – ou com o que a professora acredita ou com “o que lhe passaram” - a sua idade mental de quatro ou cinco anos. É possível que a concepção de deficiência esteja atrelada a sua limitação. Nessas condições, as expectativas escolares vão sendo construída na ideia equivocada da professora sobre o aluno, o que pode limitar sua aprendizagem.

Segundo Glat (1999) apud Arantes e Namó (2012)

Um dos aspectos que possivelmente contribua para a insegurança e consequente afastamento do professor “não-especializado” do contato com o aluno com deficiência intelectual é [...] a visão simplista de que os comportamentos inapropriados ou imaturos que estas pessoas exibem são resultado direto de sua deficiência cognitiva ou neurológica. (GLAT, 1999 apud ARANTES e NAMO, 1998, p.139).

Os comportamentos considerados pelas professoras como imaturidade podem estar relacionados a outros fatores, e não diretamente ao fato do aluno apresentar deficiência intelectual. Portanto, as propostas educacionais precisam estar além de uma aparente crença sobre as possibilidades do aluno, de modo que promovam a estes, desafios que ofereçam autonomia e crescimento.

Rodney (2005) apud Barroco (1997) menciona que a ação dos mediadores direcionada ao aluno com deficiência pode ser decisiva na superação dos obstáculos, como vemos:

Os processos compensatórios podem ser impedidos por comportamento ativo ou passivo de seus mediadores mais próximo, que impulsionam ou limitam as ações da criança. Assim, a característica geral de toda atividade mental superior é que a batalha necessária à superação dos obstáculos existentes aumente o potencial de uma pessoa e sua força; e é esta batalha que cria o desenvolvimento. (RODNEY 2005, apud BARROCO 1997, p.347)

Ou seja, as ações dos docentes devem estar ligadas ao sucesso dos alunos.

Outro aspecto destacado pelos professores é a lentidão apresentada pelos alunos com DI no processo de aquisição dos conhecimentos escolares, como podemos constatar nos depoimentos a seguir:

P2 “[...] a gente faz um trabalho com eles, mas esse trabalho é lento não é nada rápido, não adianta você querer o resultado rápido que você não vai ter, é a questão social, a questão cognitiva, se tem que trabalhar as duas, não tem como você ficar só com uma”.

P1 “Então o rendimento é muito, muito lento, se eu falar pra você que a minha A. tá alfabética hoje, não tá, se eu falar pra você que eu vou entregar no final do ano, a E. montando frase sozinha, pequenos textos eu não posso garantir, mas a gente faz o que pode né, então, trabalhando muito de acordo com a necessidade que ela precisa”.

P1 “Eu peguei no 5º ano, eles eram... silábicos, eles têm um processo assim, bem lento de aprendizagem, mas eles avançaram”.

A P2 afirma que embora faça um trabalho com o aluno DI, considera que este não tem resultados imediatos, destaca a necessidade de trabalhar a questão social e cognitiva desses alunos, o que na sua visão demanda tempo. A P1 destaca que a lentidão do aprendizado de suas alunas DI é imprevisível e que estas regem a proposta de suas ações em relação as habilidades necessárias para o momento, logo abaixo considera que apesar da lentidão os alunos avançaram.

O conceito de lentidão atrelada à deficiência é dado como legítimo do ponto de vista das docentes, influenciando o ato educativo. Tal movimento corresponde as interpretações dos próprios professores e se aproxima a um senso comum sobre as pessoas com deficiência intelectual.

Muitas vezes somos tentados a nos basear nas dificuldades dos alunos, o que culmina em conduzir ações equivocadas em relação as possibilidades dos alunos. Todavia, as estratégias de ensino eficazes requerem que considerem as possibilidades dos alunos, não apenas os com deficiência mas todos, efetivando um ensino que contemple as diversidades. Sobre esse assunto a P2 acrescenta:

P2 “[...] que é aquele trabalho de formiguinha né, uma coisinha de cada vez, as vezes a pessoa acha né o alfabeto vou trabalhar em 2, 3 dias, você leva uma semana e tem aluno que não entende, essas crianças mais difíceis, então é um trabalho lento, é aquele trabalho de formiguinha mesmo, um passinho de cada vez, não adianta pressa, se quiser atingir 50% com esses alunos já é o ideal, para quem vem do 0 né, se você chegar até 50 para eles já é o ideal”.

A docente evidencia a demora dos alunos no processo de aquisição do conhecimento do alfabeto, levando mais tempo para a efetivação do aprendizado e ressalta que atingir metade dos objetivos propostos já seria ideal para eles. Esse pensamento exige cautela, pois uma real educação inclusiva vem na contramão desse entendimento. Assim, a suposta lentidão apresentada pelo aluno com DI parece resultar em uma proposta de ensino também lenta, de *formiguinha*.

Os professores também revelam **baixa expectativa em relação a capacidade de aprendizagem desses alunos:**

P3 “[...] talvez ela não entenda hoje, mas quem sabe daqui 4 ou 5 anos ela consiga escrever uma frase, usando pontuação, só que ela tem entender o que é isso, qual é o nome disso, então ela vai fazendo algumas atividades e é isso, é sempre assim, o tempo todo retomando do início pra ela poder avançar e ir pra frente”.

O depoimento revela o quanto a responsabilidade pelo processo de aprendizagem recai exclusivamente sobre o aluno. Pouca ênfase se dá aos processos de ensino, às estratégias pedagógicas, ao planejamento de um currículo motivador. Aparentemente as atividades propostas pouco contribuem para o avanço do aluno, a crença na imaturidade e lentidão como características intrínsecas do aluno com deficiência parece redundar na baixa expectativa dos docentes em relação as suas condições de aprendizagem e no pouco investimento pedagógico para que possam se apropriar do conteúdo escolar. Segundo Bueno (2011),

[...] a despatologização da deficiência que, paradoxalmente, redundar no mesmo fenômeno que a patologização do normal, qual seja, o de estimular a mera inserção de alunos com deficiência no ensino regular sem que isso signifique avanço em termo de acesso ao conhecimento historicamente acumulado, isto é, de apropriação do conteúdo escolar. (BUENO, 2011, p.185)

Nesse sentido, se faz necessário repensar o planejamento para os alunos com deficiência, visando não apenas o que ele pode aprender dentro de um conteúdo, mas pensando nos conhecimentos que os alunos são capazes de mobilizar dentro de suas potencialidades.

Temos que ter cuidado com relação a baixa expectativa de aprendizagem desses alunos, é possível que essas perspectivas possam reger as ações de profissionais, influenciando o aprendizado dos alunos, segundo Beyer (2010):

A respeito das expectativas dos professores sobre as chances de aprendizagem dos seus alunos, é muito conhecido o efeito da assim denominada “profecia autorrealizadora” (self-fulfilling prophency). A projeção que os professores fazem da vida escolar dos alunos costuma influenciar seu fracasso ou sucesso escolar. (BEYER, 2010, p.76)

Assim sendo, quando se acredita de forma negativa nas potencialidades dos alunos, se influencia desfavoravelmente a construção da identidade, para Goffman (1989):

A característica central da situação de vida, do indivíduo estigmatizado pode, agora, ser explicada. É uma questão do que é com frequência, embora vagamente, chamado de "aceitação". Aqueles que têm relações com ele não conseguem lhe dar o respeito e a consideração que os aspectos não contaminados de sua identidade social os haviam levado a prever e que ele

havia previsto receber; ele faz eco a essa negativa descobrindo que alguns de seus atributos a garantem. (Goffman, 1989, p.11)

No entanto, quando o aluno supera as expectativas e participa da aula como os demais, demonstrando suas competências, pode-se presumir uma aparente estranheza das docentes, veja em:

P3 “[...] ela compreende, fala muito bem, se expressa muito bem, consegue imaginar inventar junto com as outras meninas, parece assim em alguns momentos que a N. parece que sai da Síndrome de Down assim sabe [...]”

A professora reconhece as habilidades da aluna deixando claro que sua comunicação é um ponto forte, no entanto demonstra que esse comportamento não é próprio de uma criança com deficiência intelectual, levando-nos a entender um desmerecimento de suas aptidões.

Ao ser considerada uma criança com deficiência intelectual a aluna se tornou desacreditada/desacreditável, pois percebe que o comportamento foi automaticamente associado à a deficiência, demonstrando novamente o estigma associado ao eu, Goffman (1998) conceitua o termo da seguinte forma:

O termo estigma e seus sinônimos ocultam uma dupla perspectiva: Assume o estigmatizado que a sua característica distintiva já é conhecida ou é imediatamente evidente ou então que ela não é nem conhecida pelos presentes e nem imediatamente perceptível por eles? No primeiro caso, está-se lidando com a condição do desacreditado, no segundo com a do desacreditável. (GOFFMAN, 1998, p.7)

Essa concepção pode gerar uma deterioração da identidade, por não conseguir incluir-se no grupo produzindo descrédito ao ambiente social. Observe a próxima fala:

P5 “[...] a gente desconfiava porque as vezes ele tava fazendo atividade diferenciada de história, geografia, e a estagiária tava com ele, e eu estava na frente da sala comentando as vezes o mesmo assunto, ele falava: Tia é coisa tal, Tia é coisa tal, Não é não tia? então ele se entrometia né, assim a forma mais grosseira de falar, ele se entrometia no que eu tava falando, então para uma criança que é limitada, se intrometer no que você tá falando, eu não sei”.

As atitudes do aluno levaram a professora questionar sua concepção de deficiência intelectual, pois possivelmente a condição de incapaz está vinculada à imagem da pessoa com deficiência intelectual, a imagem, que ter uma deficiência intelectual esteja atrelada a incapacidade e incompetência, está enraizada.

Esses comportamentos parecem inofensivos, contudo as consequências podem gerar fracassos tanto escolar como para a vida social, em conformidade com Ferreira (2009)

Infelizmente, continuamos arcando com as consequências das marcas deixadas pela história, através dos mitos e preconceitos em relação à pessoa deficiente/diferente. Dentre elas, talvez a mais cruel seja a marca da tendência em não se acreditar no potencial de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência [...] matando precocemente ou, na melhor das hipóteses, dificultando no decorrer da vida, as oportunidades de educá-lo para vida escolar e social. (FERREIRA, 2009, p.253-255)

Assim sendo, mais uma vez ressalta que para o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual é fundamental que o professor acredite nas potencialidades e na superação das dificuldades dos alunos, para Goffman (2007) o indivíduo atua de acordo com a mensagem que ele quer transmitir aos seus pares e uma ação inclusiva poderá surtir efeitos positivos,

[...]considera a interação como um "processo fundamental de identificação e de diferenciação dos indivíduos e grupos"; de resto, os mesmos, "isoladamente, não existem; **só existem e procuram uma posição de diferença pela afirmação, na medida em que, justamente, são "valorizados" por outros**" (GOFFMAN, 2007, p. 88). (grifo nosso)

É também possível que os próprios alunos, na medida em que não correspondem ao modelo de concepção de seus docentes, questionem tais crenças e demonstrem superação do que se espera, do contrário esse comportamento poderá reproduzir em fracassos escolares irreversíveis. Sobre o assunto:

P3 "[...] ela é uma aluna síndrome de Down com deficiência intelectual, com um grande potencial de alfabetização né, a gente não foca nisso com alguém que tem deficiência intelectual, no entanto ela é uma criança com potencial de alfabetização, num tempo maior do que as crianças normalmente demora, mas ela tem potencial para avançar."

Embora a docente considere as potencialidades da aluna ao alfabetizá-la – o que considera muito válido – expressa-se na fala a descrença nas capacidades de alfabetização de alunos com deficiência intelectual. Veja o que diz outra professora a esse respeito:

P6 "[...] ele já tem mais facilidade, mesmo ele sendo deficiente intelectual ele consegue".

As docentes parecem demonstrar uma concepção relacionada ao aprendizado de alunos com deficiência intelectual, surpreendendo-se quando estes demonstram desempenhos satisfatórios, nos dando a impressão de que o aluno com deficiência intelectual é um ser incapaz de adquirir o conhecimento como os outros alunos, sendo assim, vale considerar o pensamento de Mantoan (2003)

[...] é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares. (MANTOAN, 2003, p.38)

Resumidamente, o professor poderá estimular seus alunos dentro de todas as perspectivas possíveis, trazendo novas formas de praticar a aprendizagem em sala de aula e diversificando as abordagens. Isso se deve, principalmente, às múltiplas possibilidades de trabalho que pode desenvolver dentro de uma perspectiva inclusiva.

Nesse sentido, dois indivíduos com o mesmo quadro de excepcionalidade podem ser caracterizados de forma diferente, pois a determinação de suas dificuldades não está isenta das possibilidades que lhes são oferecidas no sentido de preveni-las, minimizá-las e, até mesmo, superá-las. (BUENO, 2011, p.65)

Cada indivíduo traz consigo sua história, ao professor cabe respeitar a individualidade, valorizar o que o aluno traz de conhecimento, proporcionar um ambiente agradável para que ocorra a interação e oferecer atividades que estimulem o aprendizado.

4.2.2. O aluno com deficiência intelectual: papel da memorização e da medicação no processo de aprendizagem

A concepção de Luria (1981) citada por Barroco (2007) podem contribuir para a compreensão do desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência intelectual:

Luria (1981) mostra como o cérebro constitui-se por zonas que atuam em conjunto, acionando “sistemas funcionais”. Por seus estudos a respeito, pode-se entender que as pessoas com atraso mental são notoriamente mais lentas que as pessoas comuns, com a mesma idade e experiências similares no tocante à memória, à associação, à classificação de informações, à elaboração de raciocínios e julgamentos.

Luria (1981, 1970, 1974) explica como os sistemas funcionais tornam possível à pessoa captar e armazenar informações advindas do meio externos e, com base nelas, programar, planificar, decidir e realizar ações, além de auto-regular as próprias funções psíquicas.

Nas crianças com atraso mental, vários processos neurológicos apresentam-se lentificados e rígidos, sem a devida regulação da excitação e da inibição operados no sistema nervoso central, processos estes responsáveis pela: atenção seletiva, discriminação, identificação, perceptiva, memória de curto e longo prazo. [...] Para se alcançar esta complexidade cerebral, depende-se não somente da herança genética, mas das conquistas realizadas pela espécie, [...]

Somente ante tais experiências históricas e o processo de evolução cultural do homem, a herança genética de cada um irá se manifestar e se pode observar o seu desenvolvimento cognitivo, que se processo de modo peculiar em cada homem, embora seguindo leis gerais comuns. (E, sob tal entendimento, em caso das limitações “genéticas”, estas também podem ser superadas.) (LURIA, 1981 apud BARROCO 2007 p. 310, grifo nosso)

Embora a citação acima nos explique os processos biológicos do desenvolvimento cognitivo da criança com deficiência intelectual, ater-se-á apenas ao grifo nosso, ou seja, no que pode estar relacionado as intervenções pedagógicas. O autor defende a ideia que a criança com deficiência intelectual possui de fato um desenvolvimento mais lento que as demais, mas o desenvolvimento de tal processo depende das conquistas realizadas no cotidiano, que cada um desenvolve de modo peculiar. E por fim, até as limitações podem ser superadas diante das experiências propostas. Resumidamente, os estímulos oferecidos em sala de aula poderão contribuir para o desenvolvimento cognitivo do aluno.

A falta de memorização dos conteúdos aplicados também representa, nos depoimentos dos docentes, uma ligação com o conceito de deficiência. Veja:

P5 “A criança com deficiência intelectual, ela tem uma característica uma marcante que hoje ela aparece mais uma esponjinha ela suga tudo, amanhã ou ela esquece ou tem que retomar, então é assim um trabalho de formiguinha, aí daqui uns três dias, aquilo que você acha que a criança esqueceu ela demonstra pra você que ela não esqueceu e que naquele dia ela lembrou, então é muito trabalho como eu brincava com a estagiária de idas e vindas, então era uma coisa que você tinha que fazer, pra suprir uma necessidade óbvia dentro da sala de aula da criança.”

Nesse sentido, percebe que a professora atribui a característica “esponjinha” - um dia assimila tudo e no outro esquece tudo o que foi ensinado – do processo de aprendizagem como exclusivo dos alunos com deficiência intelectual, a necessidade de retomar conteúdo é inerente ao processo de aprendizagem, evidencia quando a criança demonstra “lembrar” aquilo que foi trabalhado anteriormente.

Por outro lado, em falas como da P2, é possível perceber outras necessidades que precisam ser repensadas:

P2 “então tem aluno assim que ele aprende, mas eu não sei, porque a gente não tem conhecimento médico, chega uma hora que ele esquece tudo, você tem começar tudo de novo, isso aconteceu com esse com a distrofia de Duchenne né, quando eu pensei que já tava indo, daqui a pouco parece que deu um branco na cabecinha dele e voltei tudo de novo, porque você não sabe a causa das doenças, o que acontece, esses apagões que eles têm né, daqui a pouco eles estão vendo, daqui a pouco eles regridem tudo de novo, você começa de novo, é um trabalho lento, muito lento”.

Ela manifesta o esquecimento como “apagões” submetendo-a em retroceder o ensino, algo mais específico que demanda uma atenção especial.

No decorrer da entrevista a P5 discursa sobre sua desilusão nesse processo.

P5 “[...] o que ele demonstrava era essa intensidade ou não sabia nada ou de uma hora aprendia tudo muito rápido né? E aí depois também é época de férias, quando voltava era uma frustração, não lembrava, a maioria das coisas tinha que recomeçar tudo novamente para depois chegar do ponto de parada para dar continuidade”.

Entretanto, considera-se que o fenômeno citado pela P5 acontece também com os alunos “normais”, conforme a concepção de Vygotsky (apud Barroco 2007, p. 248):

No centro do processo de desenvolvimento, durante a idade de escolarização, se encontra a transição desde as funções elementares de atenção e memória às funções superiores de atenção voluntária e memória lógica... a intelectualização das funções e seu domínio representam dois momentos do mesmo processo: a transição para as funções psicológicas superiores. Dominamos uma função até o grau de sua intelectualização. A voluntariedade da atividade de uma função é sempre a outra cara de sua realização consciente.

Assim sendo, entende-se que o processo de internalização dos conteúdos propostos no período escolar encontra-se em transição, ou seja, está em transformação e o seu domínio é consequência do verdadeiro aprendizado.

Ao tratar-se ainda da memória, porém dessa vez em pleno funcionamento, os professores também contestaram sobre o bom funcionamento, visto que, segundo eles, não é característica da deficiência intelectual:

P5 “E o aprendizado dele era muito, porque ele tinha uma memória, o que diferenciava ele do J. primeiro que o J., ele se comunicava muito pouco dentro da sala, tinha uma fala bem restrita e o D. não, o D. falava, o D. perguntava, o D. questionava, esse era o meu questionamento, como que pode ser uma criança com autismo, suspeita de autismo e com deficiência intelectual, sendo uma esponjinha desse jeito, então muita coisa, muita lacuna ai ficou aberta, não foi fechada, justamente por isso, por que ele já saiu daqui silábico alfabético, saiu silábico alfabético”.

P6 “[...] mas esse P. que é o de lá, esse ele guarda bastante coisa, ele guarda, eu acho que a deficiência dele não é tão agravante como a dos outros, porque ele grava essas coisas, sabe [...]”.

As duas professoras demonstraram que seus respectivos alunos possuíam um aprendizado significativo causando-as surpresas.

Nessa perspectiva insere-se a dimensão da inclusão, que precisa ser repensada diante da diversidade de especificidade de cada aluno e precisa ser encarada pelo professor como diferentes possibilidades de aprendizagem.

Tais questionamentos reforçam nossa posição no sentido da não generalização. Cada pessoa deverá ser considerada levando em conta seu “potencial”, respeitando-se suas necessidades, interesses e vontades. (RODRIGUES, 2009, p.346)

Sobre as funções psicológicas superiores Barroco (2007) ao citar Vygotsky (1997) afirma:

Por esse modo de explicar o desenvolvimento mental, pode-se observar novamente a categoria *totalidade* presente em seu modo de conceber o homem, o seu desenvolvimento cognitivo, o seu funcionamento neurológico. Os estudos das relações interfuncionais da criança mentalmente atrasada mostram **que tais relações se dão de modo peculiar. [...] o mais importante é se ter em conta o caráter criativo do desenvolvimento da criança mentalmente atrasada devido à superação de obstáculos que requer.** (BARROCO, 2007, p. 305) (Grifo nosso)

Assim, entende-se o funcionamento tanto da memória quanto do pensamento e atenção dá-se de forma particular a cada indivíduo, não necessitando que a falta destes seja própria de alunos com deficiência intelectual, esses alunos demonstram uma expressiva

superação ao se apropriarem dos conteúdos propostos coincidindo com o texto citado.

Contudo, observa-se que os professores muitas vezes desconhecem as potencialidades dos alunos, o fato de apresentarem deficiência intelectual parece levá-los à descrença quanto as reais possibilidades de aprendizagem.

Tal descrença pode comprometer a interação do aluno com deficiência entre seus pares e o desenvolvimento do processo educativo, concordando com Mantoan (2003) quando diz:

O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente se deixa que aconteça. (MANTOAN, 2003, p.38)

O professor precisa conhecer as competências dos alunos e desenvolver as habilidades, os obstáculos existem, porém, valorizar cada progresso alcançado incentiva a superação das dificuldades.

Os discursos citados demonstram que muitos docentes podem equivocar-se ao evidenciar o descrédito das potencialidades de seus discentes, porém conforme citado, o desenvolvimento cognitivo da criança com deficiência intelectual dá-se de forma peculiar, ou seja, cada criança a sua maneira, lembrando que, embora esses alunos sejam considerados com deficiência intelectual, eles possuem suas características individuais que merecem ser consideradas no planejamento individual.

Torna-se evidente a necessidade de aprimorar as práticas pedagógicas visando uma reflexão quanto as reais possibilidades dos alunos com deficiência intelectual, para Bueno (2011):

Constitui-se na prática comum, hoje, designar esses educandos “alunos de inclusão”, sem qualquer outra designação, sob a justificativa da não estigmatização, mas que resulta na absoluta falta de acesso do professor regente a informações básicas sobre seu quadro efetivamente ocasiona, bem como assistência educacional que lhe permita adequar suas práticas pedagógicas levando em consideração essas características. (BUENO, 2011, p.191)

Entende-se que o professor deve intensificar atividades que contemplem o objetivo de cada habilidade almejada, proporcionando ritmo e foco culminando em aprendizado. Acredita-se que um processo contínuo de formação contribui para o melhoramento das práticas que envolvem problemas e concepções muitas vezes equivocadas, demonstradas no decorrer dessa seção.

Além de uma formação sólida aos professores, a mudança de concepção em relação a deficiência ocorre no cotidiano da sala de aula, no contato constante dos professores com as manifestações contraditórias dos alunos com deficiência, que levam os professores a reflexão profunda do seu fazer pedagógico.

P6 “Eu vejo assim, que ele avança né, uns avançam mais outros menos, mas é... colher né, um pouquinho cada dia, você não consegue atingir tudo de uma vez só, então todo dia você vê o progresso dele um pouquinho, um pouquinho, tem dia que você vê, hoje ele não fez nada que eu achei que conseguiu um avanço, mas daí no outro dia a gente vê que ele avançou, daí opa, hoje ele tá melhor, então cada dia você vai colhendo um pouquinho do avanço dele, então isso dá assim, uma sensação, uma gratificação de vê a evolução dele, a evolução é gradativa, é devagarinho, de pouquinho em pouquinho não é de uma vez só não, é bem pouquinho”.

Embora nos pareça nos discursos dos professores uma sensação de frustração generalizada com o trabalho desenvolvido, nota-se que P6 expressa o seu dia a dia em relação ao aprendizado do aluno e compara como uma colheita diária o progresso.

Em relatos como o da P6, que mesmo diante do descrédito inicial, talvez alimentado por um receio de trabalhar com criança com deficiência, os professores tendem a encontrar e mesmo buscar uma nova forma de ensinar.

Nas afirmações ficaram evidenciadas as dificuldades enfrentadas pelos docentes, foi possível perceber na descrição das práticas, que os professores persistem em ensinar esses alunos, e buscam aprender e estabelecer novas propostas diante dos erros e dos retrocessos.

Diante dessa busca, o uso de medicamentos surge na concepção dos docentes como uma ferramenta de auxílio no processo de ensino, no entanto, ressalta-se que o uso de medicamentos podem amenizar alguns sintomas da deficiência, porém, desconhece-se uma medicação utilizada como “cura” da deficiência intelectual.

Para os professores, o uso de medicamentos surge como uma solução na busca por um padrão de normalidade, porém, essa busca pela normalidade pode acarretar perdas irreparáveis. Assim, esse direcionamento pode promover a divisão dos indivíduos entre os capazes de alcançar o padrão esperado e os incapazes de alcançar este padrão.

Na educação estes padrões são ainda mais perversos, uma vez que atinge indivíduos em sua fase de formação (GOFFMAN, 2004). Neste contexto, a medicação pode ser utilizada como um mecanismo para “forçar” os indivíduos a estar apto a se encaixar nos padrões estabelecidos. O registro abaixo esclarece nos remete a esta questão:

P2 “[...] daí o neurologista descobriu que a menina tinha uma deficiência no campo da memória, por isso que não aprendia, então ela ouvia, ela participava desenvolvia, mas não retinha, e começou a tomar medicação, no final do ano ela tava igualzinha as outras, então a mãe buscou ajuda, então direcionou a medicação pra aquela deficiência dela, conforme ela foi tomando a medicação ela foi aprendendo e chegou no nível dos outros”.

Nesse caso a dificuldade de aprendizagem foi tratada como um problema neurológico e a criança passou a ser medicada no sentido de “ficar igual às outras”, diante desse quadro, é possível perceber o perigo da medicação das deficiências na aprendizagem, e, sobretudo, o enfoque dado às deficiências. Uma criança com um problema de memória foi medicada para estar igual às demais; ou seja, enquadrada no padrão estabelecido de como e quanto uma criança de sua faixa etária deve aprender e/ou se comportar. Esta questão se evidencia também nos trechos a seguir:

P7 “Então eu tive sim esse cuidado e nisso ela já resolveu, já levou ele no médico no outro dia, o médico já viu laudo já receitou o remédio [...] a partir desse momento que esse menino começou tomar esse remédio ele começou aprender, aí ele começou a ter um outro tipo de conduta na sala, de querer fazer as atividades, de querer utilizar, de querer aprender, de querer conviver com os colegas de não agredir mais os colegas, era outra criança, parecia que tinha outra criança dentro da sala”.

A utilização de medicamento surge aqui como uma solução para o comportamento agressivo e apático do aluno, no entanto ressalta que o professor poderia adotar outras medidas eficazes para esse impasse, inclusive a de explorar os seus talentos individuais, como Barroco (2009):

[...] trabalhar a compensação social em indivíduos com limitações intelectuais, ou de outra natureza, implica em oportunizar-lhes o desenvolvimento do talento cultural, prevendo e buscando por um avanço. (BARROCO, 2007, p.262).

Ou seja, a busca pelos talentos naturais do aluno com deficiência intelectual pode resultar em um desenvolvimento extraordinário, não apenas por um curto período como a medicação, mas pode ser uma ação que mudará toda sua perspectiva de vida. Cabe o professor decidir os caminhos pedagógicos “ou não” direcionados a este.

A P2 explica:

P2 “[...] o dela foi uma deficiência no campo da memória, não era DI, não tinha nada, era uma coisinha à toa, que impedia ela de guardar, de reter os conhecimentos e a medicação conseguia desenvolver isso”.

Podemos notar como o uso da medicação resolveu a dificuldade de memorização do aluno, porém sente-se a ausência de intervenções realizadas provenientes do aprimoramento das técnicas de ensino-aprendizagem, capazes de dar uma chance da verdadeira inclusão dentro da sala de aula, Beyer (2010) explica:

Esta ajuda considera o ritmo e os níveis de aprendizagem dos alunos. Alguns aprendem com mais facilidade e rapidez, outros com mais lentidão. Alguns precisam de atividades que signifiquem fatores novos de desafios cognitivos, enquanto que outros necessitam de pequenos retornos a conteúdos recentemente aprendidos. (BEYER, 2010, p.30)

Os discursos podem evidenciar uma descrença do próprio trabalho, visto que estes profissionais buscam na medicação um método para o desenvolvimento dos alunos DI, evidenciando o tratamento terapêutico, que em alguns momentos é bastante válido. Por outro lado, se buscar observar o contexto nas entrelinhas, pode-se evidenciar a visão que determina sobre as crianças com deficiências que não são capazes de atingir o padrão estabelecido sem o uso da medicação.

Mais uma vez ressalta que o professor considere cada aluno e suas especificidades em toda ação no âmbito escolar, utilizando-se de diferentes estratégias para mediar o ensino, considerando que ninguém é igual a ninguém, cada um é um ser único e merece respeito.

Ao relacionar as deficiências ou dificuldades de aprendizagem com doenças que podem ser “resolvidas” com a medicação, a educação pode transferir seu papel formador dos indivíduos para o campo da saúde e da patologia.

Na maioria das vezes, o professor idealiza um aluno, sem se dar conta de que trabalhar com a diversidade é algo intrínseco à natureza da atuação docente e que não faz sentido pensá-la como uma condição excepcional. Os cursos de formação de professores, muitas vezes não trabalham essa questão e acabam por reforçar os estereótipos ao tomar por referência um aluno “padrão” idealizado.

Em consequência, muitos professores que ingressam na profissão com essas visões estereotipadas custam muito tempo para desfazê-las. Outros não a superam nunca, realizando uma prática que acaba por contribuir para a produção enorme contingente de excluídos da escola. (FREITAS, 2009, p.246)

A patologização em vez de solucionar problemas, acaba trazendo mais dificuldades à criança, uma vez que um diagnóstico e uma receita da medicação acabam sendo utilizados como subterfúgio para justificar as dificuldades na aprendizagem, dificultando um diagnóstico claro por parte do professor das reais potencialidades e limites na aprendizagem da criança.

O uso de fôrma está fortemente internalizado em nosso fazer docente e não será só por desejo ou necessidade que dela nos desfaremos. Devemos criar a oportunidade de, coletivamente, na relação com os nossos pares, destruí-la, a partir da formação inicial e percorrendo toda a formação continuada. (FERREIRA, 2009, p.254)

Nesse caso, é preciso sempre pensar o diagnóstico como um instrumento para compreender melhor aqueles alunos e oferecer subsídios para repensar a prática pedagógica, e não como um fator norteador que determinará cada passo que o aluno e o professor devem seguir. O engessamento das práticas, ocasionado por uma utilização equivocada do diagnóstico, não permite que a criança seja contemplada em todas as potencialidades. Por outro lado, se o professor, a escola e a família entendem o diagnóstico como uma parte ou uma característica da criança, algo que precisa ser considerado, mas não representa o todo do indivíduo, as possibilidades de abordagens se ampliam, e a criança não precisa estar restrita às práticas, ao atendimento e às atividades adaptadas/diferenciadas por todo tempo.

4.3. Estratégias de ensino e o atendimento educacional do aluno com deficiência intelectual

Nesse eixo abordar-se-á as práticas de ensino desenvolvidas pelos professores o que permitiu entrar em contato com a realidade educacional (estratégias para a alfabetização, utilização de jogos, currículo adaptado, atividades de vida diária, avaliação, interação com os colegas e didáticas) o que permitiu discutir essa realidade e desenvolver novos caminhos pedagógicos.

4.3.1. Abordagens de ensino e adaptações curriculares para o atendimento educacional de alunos com DI

Nesse contexto inicia-se retomando Beyer (2010) para compreender a necessidade de se estabelecer um currículo, que deve ser seguido como objetivo de organizar o processo educacional.

A questão fundamental de qualquer forma, consiste no fato de que, de acordo com os princípios que ordenam e orientam a educação especial em nosso sistema educacional, todos os alunos devem ser providos de um currículo, segundo suas necessidades e características [...] e devem participar o máximo possível de ambientes escolares regulares. (IBIDEM, apud BEYER, 2010, p.71)

Em conformidade com o documento “Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2003), desenvolvido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, as adaptações curriculares estão divididas em três níveis: no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar); no currículo desenvolvido na sala de aula e no nível individual.

Nesta ocasião ater-se-á apenas ao nível individual que são os PEP's (Plano de Ensino Personalizado), segundo o documento “As adequações têm o currículo regular como referência básica, adotam formas progressivas de ajustá-lo, norteando a organização do trabalho consoante com as necessidades do aluno (adequação processual)” (BRASIL, 2003, p.43), pode-se observar a sugestão de eliminação de conteúdos básicos do currículo e objetivos específicos para atender as diferenças individuais dos alunos, nessas condições observa-se que na prática a maioria dos professores aprovam essa medida e buscam executar como sugerido:

Não há como considerar que uma criança com deficiência mental, com autismo, com paralisia cerebral ou com uma deficiência sensorial (visual ou auditiva) possa ter o devido atendimento pedagógico sem uma suficiente distinção de suas características cognitivas e de aprendizagem. Por mais excelente que seja a atuação de qualquer professor, as melhores intenções e esforços pedagógicos não responderão às demandas específicas que determinados alunos apresentam em sua aprendizagem, por apresentarem; exatamente, necessidades educacionais especiais que apenas uma pedagogia diferenciada poderá atender. (BEYER, 2010, p.62)

Diante deste quadro, os professores entrevistados compreendem a necessidade de um atendimento específico em sala de aula. Conforme aponta o P7, o atendimento deve ser regido por um documento específico:

*P7 “O PEP é o plano individual do aluno, certo? a sigla é essa mais eu não me lembro direito mais é um Plano Individual do aluno, que é estudado, **que é passado pelo psicólogo, que é passado pelos especialistas que atenderam ele, então esses especialistas vão colocar ali laudos, o nível de capacidade que ele tem de desenvolvimento, de compreensão que pode ser trabalhado e o que não pode, então ali vai ser um relatório que vai ter passo a passo, todos os testes que ele passou, qual o nível intelectual dele.**”*

O P7 informa que o currículo adaptado é feito em conformidade com os especialistas da saúde e não apenas pelo professor de sala regular e pelo professor especialista “que é passado pelo psicólogo, que é passado pelos especialistas que atenderam ele, então esses especialistas vão colocar ali laudos, o nível de capacidade que ele tem de desenvolvimento[...]”, ou seja, os profissionais da saúde determinam as capacidades cognitivas do aluno em questão, o que contradiz com o documento:

As modalidades nesse nível, focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento do aluno. Compete-lhe o papel principal na definição do nível de competência curricular do educando, bem como na identificação dos fatores que interferem no seu processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2003, p.43).

Assim, é necessário salientar que os profissionais de saúde são capazes de evidenciar aspectos físicos, neurológicos e psicológicos da criança, apresentando ao professor, caminhos que podem ser trilhados, destacando **possíveis** limitações e potencialidades dentro do quadro do diagnóstico. Porém, a competência pedagógica ainda é do professor, que atuará no sentido de compreender o aluno para além do laudo.

Sabe-se que o professor de ensino comum é, de fato, uma das figuras mais importantes para o sucesso da inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial. É ele que, no dia a dia, consegue detectar os ajustes que podem e devem ser feitos no ambiente, que vai colaborar na interação da criança com os outros colegas, assim como pensar e criar condições satisfatórias, na medida do possível, para o bom desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. (MENDES, 2014, p.39)

Assim, é sempre importante lembrar que o professor tem contato direto com o aluno em um tempo mais duradouro do que em uma consulta médica, que visa aspectos muito específicos da criança. Pelo contexto em que está inserido e pelo tempo que dispõe, o professor tem diante de si a possibilidade de reconhecer aspectos não observados por outros profissionais, proporcionando ao aluno com deficiência o reconhecimento de suas capacidades.

Em outros casos, é possível perceber que a abordagem incide em suprimir conteúdos que o professor julga desnecessários, não significativos ou muito complexos para alunos com deficiência.

P5 “[...] mais adaptações principalmente é enxugar, é ver aquilo que ele realmente tá precisando aprender, colocar no PEP, eu sempre colocava, eu era até um pouco radical comigo mesma, não querendo me desfazer do aluno, mais eu nunca tentei colocar o máximo, eu sempre colocava numa situação intermediária os conteúdos que eles precisavam aprender, pra poder observar se eles tinham o progresso nessa empreitada mas é difícil.”

P6 “[...] a gente fez um PEP um plano personalizado pra eles, a gente colocou um tanto né, porque o objetivo que a gente quer atender atingir no ano, mas gente vai revisar a cada 6 meses, então se ele atingiu a gente vai ampliar; a gente vai aumentando, se não atingiu a gente vai ficar continuando aquele conteúdo, explorando mais, então eu percebo que os dois avançaram.”

P7 “[...] a gente tem um PEP, né, que é o Plano Personalizado dele, então o objetivo que a gente quer atingir com ele naquele ano, então a gente fez um plano pra ele, com conteúdo mínimo se ele avançar a gente vai ampliar isso.”

Comprova-se nas falas dos professores P5, P6, e P7 transcritos em destaque, que existe realmente uma supressão dos conteúdos do currículo baseado nas aptidões dos mesmos, a P5 esclarece que insere apenas os conteúdos mínimos com a intenção de acompanhar o progresso do aluno.

As adaptações, como reiteramos algumas vezes, são necessárias e devem ser promovidas sempre. Porém, a supressão do conteúdo, tornando-o “menos complexo” se faz

necessário ter cautela, Beyer (2010) destaca que a integridade do currículo deve ser mantida alterando de forma mínima o conteúdo.

A ideia que transparece é a do currículo menos alterado possível, ou seja, a preservação do currículo vigente no sistema regular de ensino, porém com suficiente flexibilidade para possibilitar adaptações conforme as necessidades dos alunos. A conclusão não é do paradoxo ou da contradição, porém do equilíbrio possível para o atendimento escolar do aluno com necessidades especiais. (BEYER, 2010, p.71)

Assim,

O currículo não sofre alteração fundamental, porém as características de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais são, sem dúvida, levadas em conta. (BEYER, 2010, p.69)

É importante repensar as abordagens oferecidas ao aluno com deficiência intelectual, uma vez que o problema não reside no que a criança será capaz de aprender ou não, e sim, nas estratégias que o professor irá propor para que determinado conteúdo faça sentido ao aluno. E isto não se restringe apenas aos alunos com deficiência, mas a qualquer aluno que por algum motivo tenha dificuldade em compreender o conteúdo proposto.

Além da supressão de conteúdo, nota-se uma substituição do mesmo.

*P3 “Não, eu acredito que vai basear um pouco, que eu pedi pra professora para gente inserir no currículo, **que no caso dela não tem de fato o conteúdo que ela tem sair sabendo**, o ano passado não teve conteúdo, eu não sei se todo PEP é assim, né, porque teve uma escola que eu fiz um PEP com a professora da sala de recursos, toda equipe né, multifuncional, multidisciplinar aliás, e eles colocaram no currículo adaptado, “olha essa aluna tem que saber isso e isso até o final do terceiro ano, enquanto os outros têm que saber tudo isso até o fim do ano, **no caso da N. não tem essa parte do currículo por conta da necessidade da autonomia, das AVD's.**”*

É visível a preocupação da professora quanto ao desenvolvimento da autonomia da aluna, no entanto segundo Beyer (2010) a criança precisa ter acesso aos diferentes tipos de atividades que levam em consideração todo o seu potencial.

[...] O ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades.

A individualização do ensino significa a individualização dos alvos, da didática e da avaliação. (BEYER, 2010, p.29)

No caso a seguir é possível perceber claramente como é feito o PEP:

*P5 “O PEP é elaborado com o professor e o especialista e o professor da sala de recursos, o professor que tá dando aula, por exemplo: a criança entrou no primeiro ano, então foi a professora do primeiro ano, professora da sala de recursos e o especialista que o atende que fizeram, primeira é feita a anamnese, com os pais, com os responsáveis e depois disso é feito um relato com o professor sobre como a criança é dentro da sala, **pega-se o currículo e vai adaptando aquilo que criança pode fazer, o currículo não é adaptado para ele, não tem como trabalhar, então vamos ver aquilo que a gente pode trabalhar dentro de cada especificidade e assim que é montado e a cada seis meses, a cada seis meses você revisa, para ver o que foi avançado que precisa tirar, o que precisa melhorar, o que precisa incluir, é bem legal.**”*

De acordo com Minetto (2012, p. 55), as “adaptações são únicas para cada aluno, não poderemos apresentar algo que venha a ser ‘receita’ que possa ser aplicada em todos os casos”, ou seja, é preciso levar em consideração as especificidades do aluno em questão, para a autora, compete ao professor, a partir das diretrizes básicas dos conteúdos a serem ensinados a turma, analisar o que seria pertinente ao estudante, conforme a necessidade, realizar a organização da sequência de conteúdo e controlar o tempo necessário para efetivação das atividades escolares.

Em conformidade com Ferreira (2009),

Isto é, que se garanta a ela o que está previsto para todos os alunos: seu desenvolvimento mediante a ampliação do conhecimento de mundo, com a apropriação de múltiplas formas de linguagens para representá-lo e transformá-lo, além da competência para dirigir a própria vida de maneira responsável e autônoma, dentro das possibilidades de cada um. A legislação também coloca que isso deve se dar preferencialmente no contexto da escola regular. (FERREIRA, 2009, p.253)

Sendo assim, as aulas direcionadas ao aluno com deficiência deverão ter relação com o conteúdo do grupo, a P6 cita:

P6 “[...] mas que dá trabalho dá, muito trabalho, quer dizer você tem bem mais trabalho que você tem quando tem uma turma só, porque você programa aula pra uma turma, agora se você tem aluno de inclusão, você tem que preparar aula pra duas turmas praticamente, porque é outra criança, além dele não tem só ele, a gente tem as crianças ditas normais e tem aquela com problema de aprendizagem né, problema de comportamento e mais essas crianças, essas crianças dependendo dela, dependendo do comportamento da turma, eles ficam agitados também, então tem que manter a tua calma, pra essas crianças não ficarem agitadas, então é trabalho dobrado.”

Sabemos que não é nada fácil contemplar a dinâmica quando se trabalha em uma perspectiva inclusiva, visto que o conteúdo precisa ser o mesmo idealizado pelo professor no momento da preparação de suas aulas, que também nesse momento deve determinar as

diferentes abordagens a serem aplicadas junto aos alunos em seus diferentes níveis de aprendizagem.

Nesse contexto, Beyer (2010) afirma que a variedade de abordagens a serem construídas em um mesmo contexto de sala de aula, tem se consolidado como tendência com o advento da educação inclusiva. Porém, esse processo deve acontecer de forma criteriosa, sempre refletindo sobre as necessidades de cada aluno.

A complexidade decorre do desafio de elaborar uma didática que consiga lidar com a ampliação da heterogeneidade escolar, decorrente da inserção dos alunos com necessidades específicas na escola de ensino regular. Entender que, embora a busca por essa inserção, como prática escolar, se coadune com a tendência internacional da educação inclusiva, ela não pode se realizar sem critérios. (BEYER, 2010, p.73)

Estes desafios têm sido motivo de aflições para muitos professores que não encontram em seus repertórios, referências para trabalhar diante da heterogeneidade escolar, como destaca Beyer (2010).

Na perspectiva tradicional a escola sempre foi um lugar de padronizações, onde os alunos devem sentar-se em fileiras, focando sua atenção nas palavras do professor. Porém, na perspectiva contemporânea a escola é um lugar de trocas, articulações de ideias e construção de conhecimentos em rede, reflexos de uma realidade cada vez mais pautada em tecnologias.

Dentro desse contexto, a educação inclusiva surge como um desafio no sentido de repensar aquelas antigas padronizações, buscando a diversidade, e reconhecendo aspectos do conhecimento para além de antigas normas.

Em outros casos, apesar das dificuldades, professores têm encontrado um caminho para a adaptação curricular, sem excluir os alunos com deficiência do contexto geral da turma:

P8 “Então por exemplo eu trabalho os alunos na questão matemática eles tem saber identificar os números, eles tem que saber identificar sequência numérica, posicionamento, antecessor, sucessor, direita, esquerda, alto e baixo, acho que, pelo menos, eles tem que tentar ter o domínio disso, então eu vou preparar atividades que contemplem esses conteúdos, na questão da alfabetização mesma coisa, como eu disse oralidade e partir da palavra pra daí chegar no texto, da palavra eu vou chegar na frase depois eu vou chegar no texto, então a preparação de aulas é em cima disso, respeitando também os temas que o currículo que tem, por exemplo é pra trabalhar o EMAI que tem lá a sequência numérica lá por exemplo, nós vamos trabalhar sistema monetário dentro da capacidade delas, lá são números quebrados para os demais, pra elas não vai ser números quebrados vai ser números redondos, é R\$ 1,50 vai ser R\$ 1,00, então, por exemplo, tem uma atividade lá que eu dei por exemplo de figuras, uma sequência de figuras, uma sequência de acontecimentos pra a partir dali eles desenvolverem um roteiro e produzirem um texto em cima disso [...]

Nesse contexto as atividades foram planejadas de acordo com o que se espera de um currículo adaptado, pois coloca a aluna com deficiência intelectual dentro do contexto programático da aula, o professor considera suas limitações e adapta as aulas fazendo conexão com a atividade proposta.

Rodrigues (2009) revela em sua pesquisa intitulada *Reflexões sobre a trajetória da pessoa em condição de deficiência mental e sua transição para a vida adulta* o seguinte resultado dos alunos com DI em sala de aula:

[...] os alunos pesquisados não queriam simplesmente estar em uma classe regular, eles desejavam aprender. Eles demonstraram ter noção de suas dificuldades e sofreram por não conseguir acompanhar seus colegas. Mas também acreditam que, em um ambiente educativo adequado, poderiam apreender o que lhes fosse ensinado. (RODRIGUES, 2009, p.128)

É importante que o professor tenha essa empatia, isto é, que considere a criança como um indivíduo pensante em sua sala, e que apesar do que os “outros” acreditam, pode superar a condição que lhe é proposta.

Ainda sobre os mecanismos das adaptações curriculares é necessário refletir sobre tais adaptações, no caso descrevemos o discurso da P6,

P6 “[...] mas o problema dela é que ela não tem força de vontade ela não quer fazer, ela não quer explorar o concreto.”

P6 “[...] e ela não quer explorar o concreto ela quer folhinha pra fazer atividade, se desse só folhinha pra ela, podia dá 10, dá 20 ela faz todas, ali com o auxílio de alguém ela vai fazer, mas o objetivo da gente não é isso, o objetivo da gente é que ela aprenda e para aprender ela tem que ter exploração no concreto, ela não quer explorar as letrinhas móveis, os números móveis ela não quer, ela se nega fazer, mas nós estamos puxando, hoje mesmo foi uma tristeza pra gente puxar ela no número hoje, aí depois de um tempo ela começou a fazer, mais assim a gente perde muito tempo, muito tempo para estimulá-la a fazer alguma coisa, porque ela não tem força de vontade, mais assim, avançou no mínimo, mínimo mesmo.”

Analisando a resistência da aluna em realizar as tarefas propostas, demonstrando desmotivação e “falta de força de vontade” para realizar as atividades voltadas ao concreto, várias possibilidades vêm ao nosso encontro e uma delas sobressai, a aluna em questão está no 5º ano, ela tem 12 anos, a professora comenta que é a mais alta da turma, diante desses fatos, a resistência às atividades propostas poderia ser de constrangimento diante dos seus pares. Nesse caso surgem questionamentos sobre a eficácia das atividades concretas diante determinados contextos.

É preciso refletir novamente sobre a relação que se estabelece entre as propostas de adaptação curricular e as atividades voltadas para a classe em geral.

Na pesquisa de Rodrigues (2009, p. 127) constata “[...] os desenhos evidenciam que os alunos querem aprender e saber os mesmos conteúdos que os colegas de turma. **E a pessoa a ensinar esses conteúdos têm de saber ensinar**” (grifo nosso). Assim, é necessário compreender que em muitos casos a desmotivação dos alunos esbarra em erros provenientes da prática pedagógica.

Em outros casos, aspectos comuns à faixa etária das crianças em fase de alfabetização, como a contestação da norma e a resistência à autoridade, recebem maior ênfase no caso das crianças com deficiência.

P3 “[...] aí tem hora que ela fala: ah, não quero mais fazer. Aí você pergunta e ela fala: Não vou falar, não vou falar. Ela fecha o olho e fala não vou falar, mais não é porque ela não sabe, entendeu?”

P6 “[...] ele assim não é agressivo, igual foi o primeiro que eu já falei pra você, há dez anos atrás, mas assim tem hora que você contraria ele, ele já começa, ele não quer fazer sabe, faz corpo mole, não quer fazer as atividades, por que a hora que ele tá empenhado ali ele vai e aprende bem.”

Assim, as atitudes como as descritas nos relatos, das quais crianças normais seriam consideradas como proporcionais à sua faixa etária e tratadas de forma adequada, enquanto crianças com deficiência seriam vistas como um problema a ser superado, o que dificulta o trabalho do professor e prejudica o processo de aprendizagem da criança.

Dessa forma, é preciso que as crianças sejam compreendidas nas suas etapas do desenvolvimento e superar uma noção de que todos as características pessoais da criança passam por sua deficiência, limitando todas as propostas de ensino e aprendizagem.

Entende-se, portanto, que uma boa proposta é aquela que apresenta desafios apropriados, que provoca “desequilíbrios” que motiva a pessoa diante das dificuldades apresentadas a lançar mão dos seus recursos atuais para superá-las. (RODRIGUES, 2009, p.348)

Os professores precisam estar atentos aos limites impostos pelos alunos, construindo um ambiente que neutralize as atitudes reativas, no sentido de atuar além dos limites, explorando as potencialidades.

Destaca-se que há diferença entre os limites impostos pelos alunos e suas limitações reais, ou seja, até onde o aluno é capaz de ir, considerando suas estruturas cognitiva,

intelectual e emocional, porém, a questão das possibilidades de aprendizagem de cada aluno é um espaço bastante abrangente marcado por limites muito tênues.

É fundamental que professor esteja atento as suas propostas e abordagens, para que os estímulos que promovem não produzam experiências e resultados negativos aos alunos com deficiência.

Nesse caso, alguns professores demonstram ter uma percepção bem construída sobre os limites de cada criança, respeitando o tempo de aprendizagem.

P4 “O rendimento do aluno depende muito do dia e depende muito dele da vontade dele.”

P5 “[...] porque, eu, pelo menos, com o J, eu percebia que ele cansava, ele tinha o limite dele, então não adiantava eu extrapolar, por que não ia dar resultado.”

P5 “Aí você diz: Hoje vou ver se vai dá, hoje eu vou dá essa atividade aqui pra ver não, não posso, então vamos, aí você dá uma enrolada na atividade, faz, mais faz para ele do que ele faz e já percebe, oh! Aqui, o limite é até aqui, passou já era, porque eu percebi uma coisa muito engraçada, mesmo às vezes sendo algo que ele não sabia mas ele percebia que ele conseguia fazer até aí tudo bem, quando ele via que ele não ia, mesmo comigo, aí ele se frustrava, e ele fechava aí ele falava: não, não, não. Aí para poder abrir essa ostra de novo doía, era uns dois dias para tentar reconquistá-lo de novo, porque acaba sendo uma... uma educação por trocas de sentimentos.”

Além de compreender os limites, atuar de forma não apenas a contorná-los, reafirmando o tempo todo até **onde os alunos devem** ir, rompendo com outras possibilidades, a afirmação da P1 é bastante emblemática e traz uma noção a ser superada.

P1 “[...] você vai explicando até um momento que eles travam, não dá pra fazer mais nada.”

Nesse caso, a professora demonstra compreender até onde a criança se desenvolve de maneira satisfatória, impondo um limite que para ela se apresenta como intransponível, “**não dá pra fazer mais nada**”.

Nota-se que a professora consegue desenvolver uma exposição até determinado ponto, quando os alunos apresentam dificuldades e “travam”. Nesse caso, o melhor caminho a seguir seria a mudança de estratégia, ou seja: a explicação surte efeito até certo ponto? A partir daí a professora pode apresentar outros materiais, partir para o concreto, uma atividade de fixação impressa ou mesmo pedir para o aluno comentar o que compreendeu, tentando registrar entre outras estratégias válidas.

Assim, é possível fazer muitas coisas e romper com as “travas” que os alunos apresentam, citar-se-á abaixo algumas estratégias que podem auxiliar o professor na construção de uma rotina de desenvolvimento pedagógico e social dos alunos que possuem alguma necessidade educacional especial, segundo o livro publicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo intitulada “Deficiência intelectual: realidade e ação”,

- > Tratar o aluno de maneira natural, não adotando atitudes superprotetoras, infantilizadas ou de rejeição;
- > **Respeitar sua idade cronológica, oferecendo atividades compatíveis relacionadas ao que está sendo ensinado aos demais alunos;**
- > Incentivar a autonomia na realização das atividades;
- > Estabelecer objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e temporalidade de acordo com a necessidade do aluno;
- > Dividir as instruções em etapas, olhando nos olhos do aluno;
- > **Respeitar o ritmo de aprendizagem, oferecendo desafios constantes;**
- > Repetir as instruções/atividades em situações variadas, de forma diversificada;
- > Estabelecer uma rotina na sala de aula, dizendo o que e como vai acontecer;
- > Estabelecer regras junto com o grupo de alunos, procurando ressaltar as qualidades de cada;
- > Reforçar os comportamentos adequados;
- > Apresentar os espaços físicos construindo referências que os tornem mais familiares. (ALMEIDA, 2012, p.141) (grifo nosso).

É preciso estar ciente das limitações dos alunos, não os forçando muito além de suas capacidades, tornando o processo de aprendizagem uma experiência negativa.

Ao tratar do desenvolvimento da autonomia e das “habilidades práticas”, termo utilizado por Pletsch (2009, p.83) em sua pesquisa de doutorado, define:

A habilidade prática se refere à habilidade de se manter e de se sustentar como uma pessoa independente nas atividades ordinárias da vida diária, incluindo, entre outros, as habilidades sensório-motoras, de auto-cuidado e segurança, de trabalho e lazer.

E atividade de vida diária, termo utilizado por Mantoan (2003, p. 19) “A finalidade desse instrumento era levantar conceitos dominados por aluno, relativos a espaço, tempo, [...] **atividades de vida diária.**” (grifo nosso).

A Secretaria de Educação Especial do MEC sugere que seja utilizada como recurso de acesso ao currículo para alunos com deficiência intelectual “desenvolvimento de habilidades adaptativas: sociais, de comunicação, cuidado pessoal e autonomia. (BRASIL, 2003, p.46).”

Nesta perspectiva, os professores demonstram procurar adotar estratégias pedagógicas que estimulem o desenvolvimento da autonomia do aluno:

P3 *“aí eu comecei a fazer esse trabalho intensivo, ela ir ao banheiro sozinha, ela ia beber água sozinha, ela pegar a comida dela sozinha, ela guardar o prato dela, a louça que ela usava no lanche sozinha, brincar, essas coisas, ela tentar fazer cabeçalho, algumas partes da atividade sozinha [...]”*

P1 [...] *“eles precisam adquirir a independência, amarrar o sapato, lavar o rosto, escovar os dentes, essas coisas foram ensinadas pra ele e ele saiu assim, embora pré-silábico por causa da dificuldade imensa que ele tinha, mas ele desenvolveu outras coisas, amizade com todo mundo sabe, ele batia na cabeça de todo mundo, aprendeu não bater mais, tem umas coisas que ele conseguiu desenvolver [...]”*

P2 [...] *“até mesmo tem criança que até pra amarrar um sapato ela não sabe, então você tem que trazer alguma coisa que tenha lá, um barbantinho pra eles aprenderem fazer lacinho, tudo isso você tem que fazer, você vai observando o que ela não sabe, o que ela não consegue e tem que ir criando, em cima, procurando jogos, procurando palavras, procurando atividades.”*

As professoras expressam em seus discursos que trabalham no cotidiano escolar, algumas habilidades necessárias ao convívio social, a P3 cita que trabalhou a autonomia da aluna para ir ao banheiro sozinha, beber água, guardar o prato, demonstrando sua independência. Já a P1 justifica o aluno ter saído da escola com algumas habilidades sociais adquiridas e a P2 volta seu trabalho direcionando as habilidades sociais não adquiridas pelos alunos e acrescenta:

P2 *“Uns como eu falei pra você, uns vão, crescem, aprendem, até mesmo a questão de limpeza, organização porque tudo é trabalhado, eles têm até dificuldade de manusear um caderno, então você vai desde a questão da limpeza, do manuseio, do cuidado, eles vão crescendo quando eles começam a aprender as primeiras letras, as primeiras palavras, as primeiras operações, eles conseguem conversar com a gente né, você faz uma pergunta e tem uma resposta, você vê que realmente ele tá aprendendo [...]”*

A P3 acredita que a conquista dessas habilidades facilita no desenvolvimento do aprendiz.

P3 [...] *“eu vejo isso muito dos anos que eu trabalhei na APAE, que a gente aprendeu muita coisa, que essa parte da autonomia nas atividades da vida diária vai facilitar a criança pra ela conseguir desenvolver no aprendizado pedagógico que é o caso da N.”*

Observamos nos detalhes da ação da P5 o trabalho desenvolvido focado no desenvolvimento da autonomia e independência.

P5 [...] “então era isso quando eu falava para ele se você não levantar e pegar, você não vai ter, aí ele muito a contragosto, extremamente tímido ia pegar, mas assim foi nítido o desenvolvimento dele com relação essa parte de autonomia, porque na metade, meados de agosto, setembro ele até batendo já estava, então você vê que criança avançou” [...]

Concorda com Ferreira (2009) quando diz:

[...] cada necessidade educacional especial se apresenta de forma singular em função da história particular de cada aluno, mas porque cada categoria de necessidades especiais tem suas peculiaridades e sua própria história social que as torna, assim como torna as práticas educacionais bastante distintas entre si. (FERREIRA, 2009, p.254)

Ou seja, é de grande eficácia que exista a abordagem diferenciada, considerando a história social de cada criança, visto que muitas delas são privadas de uma prática que proporcione um real desenvolvimento nas práticas cotidianas, competindo ao docente dosar esses conhecimentos proporcionados.

Desta forma quando os docentes avaliam seus alunos consideram da seguinte maneira:

P7 “[...] mas como eu disse, você não tem que analisar o produto final, você tem analisar o processo, então o ideal é você analisar desde o primeiro dia que você pegou, então se eu chegar e analisar a avaliação diagnóstica que eu fiz no primeiro bimestre, pra avaliação final do primeiro bimestre eu já vou ver uma pequena evolução daquela turma, assim vai ser no segundo, e assim vai ser no terceiro e assim vai ser no quarto, então quem analisasse as provas da minha aluna ia dizer por exemplo, nossa essa aluna não tem condições nenhuma de ir para o 6º ano, mas e o processo? Como que foi esse processo, como ela chegou pra mim, ela chegou de uma forma, olha como eu estou entregando ela, então eu bato muito nessa tecla, avaliar o produto final é muito fácil, quero ver avaliar o processo, então tem que ser analisado o processo como um todo.”

P3 “Eu avalio a partir do que ele sabe, do que ele vai adquirindo, a partir do que é oferecido pra ele e como ele adquire principalmente.”

P7 “[...] a avaliação do professor não tem que partir assim: ah ele não está alfabetizado, não é essa a avaliação que o professor tem que fazer, ele tem que pensar num contexto geral, ele consegue sentar, ele consegue falar, ele consegue se organizar, tudo isso, você tem que avaliar, como ele chegou pra você e como você vai entregar ele pro seu colega de trabalho do ano que vem.”

Nesse sentido, Beyer cita Herbart (2010, p.30) para destacar a concepção de avaliação voltada ao educador “o educador não compara seu educando com outros, porém consigo mesmo”. No caso dos professores entrevistados, notamos que estes consideram a evolução dos seus alunos em todos os aspectos.

*P6 “[...] então eu avalio ele em cima daquele plano tá, as atividades que eu programei de acordo com o plano dele, ele atingiu, se ele atingiu ele tem nota de acordo com o plano, quer dizer ele é 5º ano mais vamos dizer que o aluno ficou faz de conta com 7, mas não ficou com 7 no conteúdo do 5º ele ficou com 7 no conteúdo de acordo com o plano dele, com o PEP, porque ele tá fazendo atividade de acordo com o PEP dele, ele não tá aprendendo as outras coisas, os outros conteúdos, então ele é avaliado de acordo com o PEP, se aquilo que foi programado para ele não evoluiu tanto, então ele vai ficar com uma nota menor; ele pode até ficar com nota baixa também, se ele não evoluiu nada, ele pode até ficar com 4 com 3, **então a gente avalia de acordo com o PEP, com o Plano dele.**”*

Assim, compreende-se que ao avaliarem os alunos os docentes respaldaram-se nas suas evoluções, alguns tiveram como base o plano de ensino personalizado, outros se orientaram pelas capacidades de vida diária. No entanto, o documento redigido pela Secretaria de Educação Especial (BRASIL 2003, p. 52) expande a concepção da seguinte forma:

Quando relacionado ao aluno, em face de suas necessidades especiais, o processo avaliativo deve focalizar:

- os aspectos do desenvolvimento (biológico, intelectual, motor, emocional, social, comunicação e linguagem);
- o nível de competência curricular (capacidades do aluno em relação aos conteúdos curriculares anteriores e a serem desenvolvidos);
- o estilo de aprendizagem (motivação, capacidade de atenção, interesses acadêmicos, estratégias próprias de aprendizagem, tipos preferenciais de agrupamentos que facilitam a aprendizagem e condições físico-ambientais mais favoráveis para aprender).

Quando direcionado ao contexto educacional, o processo avaliativo deve focalizar:

- o contexto da aula (metodologias, organização, procedimentos didáticos, atuação do professor, relações interpessoais, individualização do ensino, condições físico-ambientais, flexibilidade curricular etc.);
- o contexto escolar (projeto pedagógico, funcionamento da equipe docente e técnica, currículo, clima organizacional, gestão etc.).

Ou seja, devem ser considerados vários aspectos de desenvolvimento, inclusive conteúdos curriculares e motivacionais fundamentados no contexto que as aulas foram promovidas.

Nesses termos, do mesmo modo que avalia é necessário também proporcionar situações que permitam ao educando participar efetivamente de um ensino de qualidade.

Os professores consideram a evolução por parte da autonomia diante das dificuldades que os alunos apresentavam quando chegaram à sala de aula até o momento em que as entrevistas foram realizadas, os professores reconhecem avanços importantes em seu desenvolvimento, sobretudo nas AVD's

P1 “[...] ele saiu foi para o sexto ano no nível pré-silábico, mas ele, quando ele entrou aqui, ele não ia ao banheiro sozinho, ele quase não falava, ele não, ele não se socializava com os amigos, então nós trabalhamos essa parte com ele, então **quando ele saiu, ele brincava, ele conversava com os amigos, ele pedia para ir ao banheiro, ele fazia xixi na roupa antes, ele pedia pra tomar água, ele tinha uma dificuldade muito grande na fala, mais a gente conseguia entender já o que ele falava, ele andava na fila, ele andava na fila como todo mundo, ele falava bom dia, ele não falava, então avanço dele foi assim, então por isso que eu falo, eles avançam sim, toda criança avança, sabe, é... porque a gente não tem que priorizar só a leitura e escrita, tem outras coisas que eles precisam também né.**”

P2 “[...] ele não aprendeu muito como eu falei pra você né, o alfabeto, pouca coisa, mais **ele evolui assim socialmente, ele começou a falar, conversar com os colegas, interagir, ter atitudes próprias que ele não tinha sabe, domínio mais das coisas dele, eu vi que ele evolui até coisas que a mãe deveria ter feito né, questão do falar, saber pedir, saber a hora de ir no banheiro, organizar as próprias coisinhas dele, que ele largava tudo assim, ele tirava a mochilinha e você já via aquele rastro de coisinha pelo caminho né (risos), até nisso ele não sabia fazer. Quando chegou no final do ano ele mesmo já catava tudo dele já guardava na mochilinha, já sabia qual caderninho de matemática, qual que era o português, qual que era a tarefinha, então ele já tinha domínio disso né.**”

Para Almeida (2012),

Dessa forma, reconhece-se, para as pessoas com deficiência, a importância do incentivo à sua autonomia e independência, que lhe permitam a liberdade para fazer as próprias escolhas, resultando, assim, na construção contínua de uma sociedade que possa acolher a todos sem distinção e sendo, de fato, inclusiva. A família, a escola e a sociedade, de forma geral, exercem um papel fundamental na construção dessa sociedade que queremos. (ALMEIDA, 2012, p. 142)

Os professores também citam o desenvolvimento de competências pedagógicas:

P5 “Foi bem, foi legal, fiquei muito feliz, **a maioria das letras do alfabeto, posso até dizer que todas, ele conseguiu memorizar, ele aprendeu o nome dele ele conseguiu, o nome completo, J. I. S. S, ele conseguiu.**”

P6 “[...] quando ele chegou ele tinha noção da sequência do alfabeto mas não sabia, daí eu explorei com ele a sequência do alfabeto, o nome completo, ele não sabia, ele sabia só P. H. **agora ele sabe P. H. C. S. ele faz o nome completo já, é o primeiro bimestre, faz a sequência do alfabeto completo, escreve a sequência do alfabeto, os numerais, ele sabia até 30, 40 já passei até 100 já.**”

P7 “Ele entrou sem nenhum tipo de conhecimento sobre letras e nem números, nem estabelecer quantidade, nem estabelecer sons, **ele conseguia falar que o A era o A da abelha, o B era o B da bola, no início nem isso ele sabia, acho que essa questão do visual é que chamou atenção e fez com que ele entendesse e eu promovia, mais é o A da Abelha e A do que mais? Desenha pra mim coisas que você sabe com A, aí ele desenhava anel, ele**

desenhava outras coisas que começavam com A e foi ampliando o repertório dele.”

É sensato reconhecermos os esforços que os profissionais desempenharam no desenrolar das estratégias, o progresso dos alunos citados pelos profissionais deixa claro que houve um trabalho que procurou desenvolver as habilidades dos tais. Observa-se pelas intervenções que realmente não existe uma “receita” para obter um bom resultado, cada aluno é um ser único, em conformidade com Almeida (2012),

O professor não pode perder de vista que sua função não é somente reproduzir conhecimentos elementares lançando mão de receitas prontas. Ele precisa assumir uma posição de “cientista”, buscando criativamente alternativas que dizem respeito aos objetivos educacionais que se pretende alcançar com cada aluno. Para isso, ele deve levar em consideração o objetivo da proposta pedagógica construída para cada aluno, como alcançá-lo e “conhecer suficientemente as leis do desenvolvimento mental para encontrar os métodos mais adequados ao tipo de formação educativa desejada” (PIAGET, 1985 apud ALMEIDA, 2012, p. 137).

Quanto ao aspecto interacional e a construção de laços sociais, nota-se nos discursos dos docentes que a convivência tende a ser harmoniosa, demonstrando companheirismo e cooperação:

PI “Ela tem o apoio do pezinho, porque ela não alcança o pezinho no chão, então ela tem um apoio, então as crianças pegam o apoio e colocam embaixo do pezinho dela, então a turma ajuda bastante ela é muito querida na sala, o pessoal colabora e muito, tem maior carinho com ela.”

Dessa forma, retoma Beyer (2010, p. 106-107) para reiterar a necessidade da interação, uma vez que “[...] para Vygotsky é tão importante que a educação proposta para as crianças com necessidades especiais seja marcada pela promoção variada e rica das suas vivências sociais.” Nesse contexto, “conforme enfoque vygotkiano, são de fundamental importância as interações sociais, para que a criança possa construir estruturas cognitivas e linguísticas cada vez mais complexas”.

Assim, a adaptação social deve ser o foco do trabalho pedagógico, visto que é através dele que a criança com DI enfrenta e supera a insuficiência intelectual e destaca:

É nas coletividades que “[...] a personalidade da criança profundamente atrasada encontra uma fonte viva de desenvolvimento e se eleva a um nível superior no processo de atividade coletiva e da colaboração”. Ou seja, quanto mais intensa e frequente as vivências com o coletivo, maiores as possibilidades de desenvolvimento, [...] (VYGOTSKY 1997, APUD, BARROCO, 2007, P.293).

Assim, pelos relatos dos professores a dimensão social da vida escolar das crianças com deficiência tem se desenvolvido de maneira positiva.

P1 “[...] o ano passado eu tinha o M. que era DI e o R. que tinha distrofia, eles são muito aceitados no grupo, não tem preconceito esse é o melhor de tudo, as crianças gostam dele, quando assim eu não posso ajudar, no caso eu tô falando um pouco mais no passado, quando eu não tinha ninguém pra me ajudar com eles, os próprios coleguinhas vinham sabe, senta aqui que eu vou te ajudar ou eles saiam iam pro grupinho ajudar, você passa orientação.”

P7 “Não aquele contexto de todo mundo sentado um atrás do outro, tinha dia que ela chegava na sala, parecia que eles estavam fazendo um fuzuê, mas eles estavam trabalhando, perguntando pro outro, tirando dúvida com o colega, ah hoje eu não vou ajudar ninguém, hoje vocês vão tirar dúvida com o colega, depois eu vou passar visto olhando eu quero ver quem que é bom, então eu desafiava e quando eu propunha um desafio eu tornava-os mais ativos. Então isso era uma prática minha mesmo.”

Percebe a importância da atuação dos colegas no processo de inclusão, que em alguns casos acabam auxiliando o professor no processo de ensino, tornando as propostas mais significativas aos colegas, e, sobretudo, desenvolvendo a inclusão de maneira satisfatória.

Nesse sentido, entende-se que:

A comunicação permite que o homem entre em contato com seus pares e se projete. Ao receber a bagagem cultural através da comunicação está o influencia na transformação e o torna apto a transmitir novos conhecimentos. (COSTA, 2017, p.32)

E para as crianças com deficiência, o processo comunicativo é o meio pelo qual se demonstra a interação com o grupo e a aceitação/tolerância das diferenças.

P1 “Então essa interação com o grupo é muito boa, nunca vi aqui nessa escola porque aqui que eu trabalho a vida toda e na escola aqui do lado, nunca vi assim uma discriminação, preconceito eles são muito colaborativas e mesmo o H. as crianças tenta fazê-lo mudar de comportamento, você não tá fazendo certo, então assim eles tentam ser amorosos com ele, tentam ajudá-lo até mesmo na lição, às vezes quando não tem ninguém, que a estagiária tem que suprir as dificuldades da escola, as crianças ajudam, elas são bem receptivas e isso é bom.”

P8 “É muito boa, eles respeitam bastante, desde o começo do ano letivo a gente estabelece algumas regras, então essas regras sempre são lembradas, de respeitar o coleguinha, eu tenho um aluno deficiente físico na sala também então eles até disputam pra quem vai ajudá-lo pra ir na hora do recreio, então é uma coisa que eles trabalham juntos, eles não tem problema de, ah tá me atrapalhando, ah mais a atividade dele é diferente da nossa, não, eles compreendem e sabem e é uma aluna que tá acompanhando essa turma tem pelo menos, um ano já, com a mesma classe.”

P8 “[...] elas sentam perto de mim (alunas com deficiência) e os demais agrupados, eu trabalho muito agrupamento também, hora dupla, hora individual, eles tem um relacionamento tranquilo, então não tem assim atritos, quando necessários eles se agrupam juntos também, então é uma relação tranquila, eu sempre falo quando as vezes preciso fazer algum agrupamento com eles, se ela tiver alguma dúvida me chama ou mesmo você explica devagarzinho, então essa forma de parceria é muito interessante, você conversa com os alunos, os alunos entendem e aí eles recebem eles bem e trabalha bem com eles. Então não tem nenhuma espécie de atrito, eles conseguem trabalhar individualmente as vezes cada um no seu desafio, mas eles trabalham juntos também sem nenhum problema.”

Dessa forma, vemos que:

[...] toda aprendizagem, toda situação de avanço ontogenético, se, em última análise, é resolvida pela criança e assimilada as suas estruturas intelectuais, resulta das variadas trocas com o meio social e cultural. (BEYER, 2010, p.117)

Por meio das interações, mediadas pelo professor, os alunos com deficiência podem desenvolver a apreensão dos conteúdos curriculares, inserindo-se social e culturalmente no grupo, desenvolvendo a aptidão para o convívio em sociedade.

P4 “Eu acredito assim que esses alunos com deficiência intelectual eles se enriquecem com a convivência em grupo, não que eles não tenham nada a oferecer, mas acho que por tanta defasagem que eles têm, se os professores direcionarem bem o grupo pra serem acolhedores pra orientar esse aluno ele se sente útil e aí ele vai enriquecer também, ele também vai contribuir. Mas é preciso trabalhar com o grupo, pra que haja contribuição do grupo com ele pra depois ele se sentir útil e contribuir com o grupo.”

Chama-nos a atenção a forma como os alunos se prontificam em ajudar o próximo e a dinâmica dos P7 e P4 que trabalham o grupo para que o aluno se sinta valorizado e propõe desafios à equipe, desta forma existem benefícios para ambos lados, os alunos aprendem a conviver com as diferenças desde cedo e, em contrapartida, o aluno com DI se beneficia e se enriquece com esse processo.

Os professores destacam que os alunos compreendem as diferenças e respeito ao se depararem com as atividades oferecidas aos companheiros:

P1 “[...] eu acho muito legal, mas eles não têm ciúmes não.”

P1 “[...] o resto da turma entende bem isso, eles não têm ciúmes nunca, pode, qualquer jogo que você colocar pra eles, eles continuam a aula, continuam enquanto eles fazem as atividades diferenciada ali.”

P2 “[...] isso você tem que fazer um trabalho com os alunos, respeitar a hora do outro, enquanto eu estiver com a turma um, a turma dois têm que respeitar esse momento, a hora que eu tiver com a turma dois a turma um sabe... é aquela troca, enquanto eu tiver conversando com essa turma a outra turma tem que manter-se em silêncio, esperar a vez, então isso

funciona bem, se você tiver uma boa conversa né, eles entenderem que essa divisão tem que ser feita, que é necessária, os coleguinhas não estão alcançando o nível, eles entendem, mas tem que ser muito trabalhado, se não vira uma bagunça, enquanto se tá com um grupo o outro tá pegando fogo né, então se for conversado bem feitinho, dá pra trabalhar tranquilo.”

P4 “Eu acho que não é a questão dos alunos aceitarem, esse pensamento assim as crianças não tem, as crianças não sabem quem são, quem é o deficiente intelectual e quem não é, eles sabem que tem um aluno com mais dificuldade, mas eles não tem essa de como que eles aceitaram, não é uma criança totalmente diferente dos outros e o aluno do ano passado, ele era muito fechado, já era dele mesmo, então ele quase não se comunicava, nem com as crianças, nem comigo assim, muito pouco, conversava, brincava, mais assim bem discretamente, ele era muito tímido, então ele também não pode ser um padrão de medida assim pra dizer o quanto avançou o quanto não avançou, ele foi o mesmo do início ao fim do ano, isso na questão de relacionamento, não estou falando da questão de desenvolvimento pedagógico.”

Assim, promover a interação social dos alunos com deficiência promove também a ressignificação de seus limites, questão discutida anteriormente, mas que vêm à tona também no âmbito social. Nesse sentido, destaca Beyer (2010, p. 122):

Ao contrário, possibilitar sua convivência com outras crianças significa trazê-las para o mundo tal como ele é, com todas as suas diversidades e diferenças. Significa romper com a falsa delimitação do normal e do anormal, do sadio e do doente, do não deficiente e do deficiente.

Notamos que em alguns casos a concepção de limite passa do professor para o restante da turma, que demonstra compreender que o aluno com deficiência possui estas especificidades.

P5 “As crianças aceitavam de boa, porque eles sabiam que o J., era uma criança que ele era, era esse termo que eles usavam, tia ele está aprendendo né? Exatamente, não tinha essa coisa de que ele é retardado, não, ele é doente não, tia ele é uma criança que está aprendendo né? É isso mesmo, ele é uma criança que está aprendendo, foi um trabalho muito bem-feito com essa turma, foi um trabalho muito legal, tanto é que quando ele começou a fazer as coisas erradas as crianças não repreendiam ele, Tia ele tá fazendo tal coisa, porque eles sabiam de certa forma que o J. era uma criança limitada então jamais eles inventavam de fazer alguma ali que fosse pra magoar, legal era legal.”

É preciso estar atento a como essa compreensão se constrói entre os pares, como forma de evitar que a aceitação, tão benéfica para o desenvolvimento da criança com deficiência, não se torne também excludente, no sentido de que os outros alunos passem a interagir com o colega sempre do ponto de vista de suas limitações.

Neste cenário observamos que a rede de ensino procura manter o grupo desde a educação infantil.

P1 “É, aí vai passando de bloco em bloco (ao se referir ao grupo que estão juntos desde o 1º ano).”

P5 “Como eles vinham desde o primeiro ano. então eles já estavam adaptados a esse universo dentro da sala, então a gente tinha combinado, quando eu estava sentada com o J. eles iriam ter que aguardar. Porque da mesma forma quando eu estava com eles e eu não poderia largá-los para poder atender o J. a troca tinha que ser igual, quando eu estou com vocês eu sou de vocês, quando eu estou com o J. eu sou do J.”

P6 “O grupo aceita bem a daqui, ela bem quietinha, o grupo aceita já conhece ela, a maioria já vem com ela desde a pré-escola que ela estuda aqui, então eles já acompanham, uns até que auxiliam né, assim tratam como se fosse um bebê né.”

Segundo Ferreira (2009, p 225):

No processo dessa articulação/interação, duas diretrizes que se contrapõem à história de exclusão parecem importantes: não tirar o aluno da convivência com seus pares sem marcas de deficiência e não tirar a responsabilidade da escola pelo percurso escolar desse aluno.

Essa estratégia promove o desenvolvimento de um ambiente familiar para a criança com deficiência, o que permite que ela se reconheça como pertencente aquele espaço. Além disso, essa abordagem contribui para o desenvolvimento de rotinas, uma vez que a criança percebe a estabilidade no ambiente que a cerca, inclusive no grupo.

Em meio a esse contexto de interação os docentes usam como mecanismo o “par tutor”, ou seja, um trabalho baseado em tutoria entre os pares, considerado como elemento de apoio pela Secretaria de Educação Especial (Brasil, 2003, p. 50-51):

As decisões sobre adequações curriculares podem incluir as modalidades de apoio que favorecem ou viabilizam a sua eficácia na educação dos alunos com necessidades especiais. [...] São elementos de apoio, dentre outros: as pessoas: familiares, amigos, profissionais, colegas, monitores, orientadores, professores (itinerantes, de sala de recursos, de apoio);

Podemos perceber nas falas descritas que esse é uma estratégia eficiente, vejamos:

P4 “[...] é claro que quando ele tá junto com o professor ele tem um rendimento naquele dia dependendo da atividade e quando as vezes ele tá com outro o aluno, com outro colega ou um par tutor, ele tem um rendimento melhor ainda, então assim não dá pra definir qual nível que foi o rendimento, tudo depende muito da proposta da atividade do dia daquele aluno, dos parceiros, da minha estratégia.”

Um assunto também abordado pelas autoras Maretti e Marin (2012) em se tratando de um trabalho “colaborativo”, do qual segundo as autoras,

Ao interagir com a turma, o professor deve buscar, entre os alunos, parceiros para promover a tutoria em pares; minimiza-se a ideia de exclusividade pra determinado estudante, fato que pode resultar em discriminação. (MARETTI e MARIN, 2012, p.6)

Sendo assim, os professores já utilizam em suas estratégias:

*P1 “[...] ele cansa eu já tenho que direcionar ele para os jogos, porque se não ele vai aprontar, ele vai aprontar com alguém, então daí, **quando a estagiária não está comigo, eu peço para um aluno que é o mais adiantado da turma, aquele que faz tudo rápido entende, pra ficar ali com ele, então ele fica tranquilo, quando tem um coleguinha da sala brincando com ele, ele fica tranquilo.**”*

*P5 “Que tem também o aluno colega tutor né, que **quando eu não tenho estagiária ou eu auxílio ou também coloco um colega do lado para ajudar, as vezes quando não tem estagiária, eu pego um colega tutor, um aluno pra ajudar a gente, então eles tratam bem ela eles assim, cuidam dela, eles ajudam a cuidar dela, entendeu, mas eles têm bastante respeito com ela que eles já conhecem a deficiência dela.**”*

A aprendizagem entre os pares mostra eficiência nos casos elencados, abordagem que também vai ao encontro das proposições de Vygotsky:

[...] mais do que isto, é importante o estabelecimento de círculos estáveis de interação social, através dos quais os conceitos serão desenvolvidos. Assim, “o conceito [...] não se desenvolve de outro modo que no processo da atividade coletiva da criança.” (VYGOTSKI, 1997, apud BEYER, 2010, p. 103)

Assim, a troca de informações e desenvolvimento de conceitos de forma coletiva promove a inclusão e auxilia no desenvolvimento dos conhecimentos exigidos no currículo.

Tendo em vista essa questão, a P6 desenvolve uma dinâmica interessante com o objetivo de equilibrar as expectativas para todos os alunos. Após essa dinâmica observa-se que o P6 procura manter o sistema de regras de convivência com todos, não beneficiando os alunos com DI:

P6 “[...] mas ela também tem que seguir as regras, as regras são pra todos, porque eu não posso tratar ela diferente só porque ela tem a deficiência, eu sei as limitações dela, mas a gente tem preparar ela pra vida, pro futuro, então ela tem que cumprir as regras da sala, nós temos regras assim, levanta a mão pra ir ao banheiro, levanta a mão espera, então ela faz a mesma coisa, é uma vez antes do recreio e uma vez depois do recreio, as vezes no caso dela eu deixo um pouquinho mais porque tem crianças que não consegue segurar direito, no caso dela a gente releva um

pouquinho, mas a maioria das regras ela segue igual aos demais, e lá também.”

Os professores desenvolvem a compreensão de que não existe uma distinção, as regras são para todos e todos deverão ser tratados de maneira semelhante.

O acolhimento do professor aos alunos não pode ser confundido com piedade. Deve ser, ao contrário, um cuidado que se expresse em atitudes do tipo “ele pode aprender e eu posso fazer algo para isso.” Todos os alunos precisam ouvir de seus professores. Você pode!! (TARDIF, 2000, apud FREITAS, 2009, p.248)

A mensagem que o professor transmite aos alunos por meio dessa dinâmica vai ao encontro do que determina Tardif (*apud*, FREITAS, 2009). Uma vez que o aluno percebe-se como parte do grupo, ele compreende que pode aprender como os demais, sendo também um passo importante do rompimento com os limites impostos.

Os professores demonstram conhecer as necessidades e potencialidades dos alunos, isso permite que o professor planeje as aulas segundo cada especificidade, o que torna o ensino cada vez mais adequado, principalmente para os alunos com deficiência, nesse contexto destaca-se os seguintes argumentos:

P8 “[...] então o 1º bimestre é um bimestre de adaptação, seja pra ela, seja para os demais, é um bimestre que eu estou conhecendo os alunos e eles estão me conhecendo, então é um bimestre mais lento, eu tenho um ritmo de trabalho que é diferente de outros professores, então é um bimestre que vai ter esse tempo necessário de adaptação, a partir do 2º bimestre você começa a impor um pouco mais de ritmos, o seu ritmo de trabalho, você começa a ver resultados mesmos a partir do 3º, aquilo que eu disse, o professor ele tem uma ansiedade natural que ele quer que a coisa aconteça de uma forma mais rápida, ele acha que por mais que ele tente de várias formas ensinar o mesmo conteúdo, ele acha que a aquisição daquele conteúdo tem que ser imediata e muitas vezes não é.”

A diferença nos ritmos de aprendizagem é algo evidenciado ao tratar de deficiência nesse caso, a fala do P8 evidencia esta questão, abrangendo também a questão do ritmo de ensino. Nesse caso, o professor opta por direcionar a prática em um ritmo que estabelece ao longo do ano, enquanto as relações professor/aluno e aluno/aluno vão se estabelecendo. A diferença entre ritmos evidencia-se de aluno para aluno, envolvendo deficiências ou não, e entre os professores, que determinarão práticas e estratégias, que nunca serão as mesmas.

No trecho a seguir pode notar outro tipo de abordagem, em que a estratégia do professor sustenta por uma observação inicial:

*P7 “[...] a primeira semana a ADI chegou pra mim e disse assim, eu vim para ajudar você com o fulano de tal, até então com autista, eu falei pra ela assim, eu não quero que você ajude essa semana, ela se espantou e falou, como assim você não vai querer minha ajuda, eu falei, não porque eu não conheço ele ainda, eu preciso conhecer ele pra ver como é que você vai me ajudar, então eu não posso falar para você entra senta e fica do lado dele só olhando pra ele, **eu preciso conhecer ele, o que ele é capaz de fazer, quais são os tipos de comportamentos que ele tem na sala de aula, quais são as preferências dele, pra eu poder planejar as minhas ações eu preciso saber quem é ele [...]**”*

Vê a partir do relato que o professor não se apoiou na ajuda que a outra funcionária estava designada, e optou por conhecer primeiro o aluno, para depois determinar tanto suas práticas quanto os procedimentos que atribuiria à ADI. Entende uma abordagem coerente com o que se espera de uma escola inclusiva.

As escolas inclusivas devem reconhecer e responder as necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos [...] (UNESCO, 1994, apud, MENDES, 2002, p.75)

Por sua vez, o caso da P3 contribui para pensar as visões de normalidade dentro da sala de aula. Neste caso, a professora enfrenta desafios ao direcionar a turma com suas estratégias, uma vez que os alunos já estariam adaptados a outras estratégias utilizadas em anos anteriores.

P3 “Cada dia é de um jeito né, nem sempre os agrupamentos dão bons resultados, porque além de toda essa questão da dificuldade de aprendizado, tenho questões de indisciplina, é uma turma que veio precisando a se comportar; então, são alunos que estavam acostumados, alunos não, uma turma que não trabalhava sentada, aí quando você agrupa eles, eles acham que é momento de brincar, de bagunçar, então, até o carnaval foi um trabalho eles entenderam a rotina, entenderam o meu jeito de trabalhar; uma semana de carnaval deu reset neles, estamos começando tudo de novo, não é brinquedo. Eu até falei pra coordenadora, nossa deu reset na minha turma tem que começar tudo de novo, eles esqueceram, aí tem aluno que corre, aí tem aluno que ..., “Opa, você esqueceu, você não está na quadra, não é aula de correr”, eles querem cortar em pé, eles querem escrever em pé, eles querem copiar em pé, eles querem realizar atividade em pé, eles querem contar em pé, eles querem fazer tudo assim ó, porque eles trabalhavam assim o ano passado, então eles não conseguem e isso atrapalha bastante a concentração e a organização da sala. **Então em alguns momentos eu faço agrupamentos em outros momentos eu agrupo só os alunos com dificuldades, sento com esses grupos e coloco em dupla ou em trios alfabéticos para realizar outra atividade e tenho pedido ajuda aí da coordenadora, porque eu tô um pouco perdida nessa situação, porque não é fácil e eu acho que eu ainda estou em processo de aprendizagem (risos).**”

Este depoimento é bastante rico, pois apresenta vários recortes a serem repensados e contribuem para a discussão de como deve ser uma sala de aula inclusiva. O primeiro aspecto que pode ser abordado é a afirmação de que “cada dia é de um jeito”, esta afirmação vai ao encontro de uma visão de sala de aula desejável (atenta, silenciosa e estática), aos padrões de certo e errado em sala de aula.

Assim, entende-se que os padrões em sala de aula são transitórios, nem sempre correspondem com os do professor, da escola e da família. A velocidade que esses padrões mudam é rápida e o professor precisa estar apto para compreender a transitoriedade, pois, como a P3 afirma, as mudanças ocorrem dia após dia.

Em seguida, a professora relata trabalhos que realiza a partir de agrupamentos, nos quais alunos são agrupados por níveis de aprendizado, os “mais avançados” são encorajados a aprender com autonomia, e os alunos com mais dificuldades são auxiliados pela professora. Esse tipo de configuração da sala de aula é muito comum e tem seus benefícios até certo ponto, uma vez que estimula a autonomia de parte dos alunos, enquanto a professora pode dar uma atenção maior aos alunos com mais necessidades.

Todavia, numa visão mais ampliada, estas abordagens restringem os alunos com dificuldades, que produzem com o apoio da professora, limitando a autonomia, enquanto os demais acabam carecendo de uma observação mais detida por parte da professora. Tal abordagem poderia ser mesclada com a formação de grupos mais heterogêneos, possibilitando a aprendizagem com os pares, a ajuda mútua e a socialização entre os colegas.

Por fim, a última frase do trecho responde a todas as questões e resume o papel do professor diante da sala de aula nos dias atuais. Estar em constante processo de aprendizagem é algo inerente à profissão docente, sobretudo, diante do primeiro fator destacado na fala da professora, a transitoriedade de padrões na sala de aula. O professor estará sempre aprendendo a ensinar com os alunos, o que o leva a uma constante busca por novas estratégias e novas práticas, com isso um constante aperfeiçoamento.

Assim, quando o professor conhece os alunos é capaz de propiciar aulas que dinamizam o currículo, valorizando as diferentes formas de aprendizagem, dando a cada um a possibilidade de aprender segundo suas próprias capacidades, respeitando os seus ritmos e oportunizando o aluno adaptar-se no currículo.

Em outra perspectiva, quando a didática vem acompanhada de autoestima e valorização pessoal o resultado pode ser surpreendente, averigua-se nas falas dos docentes como esse trabalho é desenvolvido:

*P7 “Então você tem essa condição de eu acho **que o trabalho com eles inicialmente ele tem que ser feito na questão mesmo social, que é você trabalhar a autoestima resgatar autoestima, mostrar valores, mostrar que eles são capazes de fazer as coisas, de fazer as atividades, mínimas coisas, de apontar um lápis, que muitos não sabem**, esse meu aluno não tinha esse cuidado de apontar um lápis, um domínio de apontar um lápis, então a gente tinha essa teve essa preocupação toda inicial com ele, de usar o caderno, de fazer um agrado no caderno, de trazer um caderno diferente, tudo isso que a própria família não tinha esse cuidado, nenhum dos três no caso ali né.”*

Nota-se que o desenvolvimento da autoestima nas crianças com deficiência é um processo que demanda cuidado e atenção por parte dos educadores. No caso apresentado pelo P7 a família não demonstrava este cuidado, sendo necessário um trabalho mais direcionado, e um esforço por parte da equipe no sentido de estimular a criança a realizar atividades primárias de cuidado com o material escolar, anteriores a uma aprendizagem curricular.

Nesse sentido, o relato da P4 também contribui para pensar a questão do desenvolvimento da confiança da criança, alinhado também com o desenvolvimento da autoestima.

*P4 “[...] Porque geralmente a criança com deficiência intelectual, ele tem as habilidades de vida diária muito bem resolvida, e acaba que na escola ele vem sendo podado, de se comunicar, de ter amigos, por conta dos insucessos que sempre ele lidou, o insucesso do 1º ano, 2º ano, e aí por diante. E aí eu trabalho primeiro com isso, né, **inserir ele socialmente pra que depois ele tenha progresso, e geralmente tem muito depois que ele está inserido.**”*

A professora destaca a importância de reconhecer determinadas condutas na sala de aula, em que as crianças com deficiência não recebem a atenção necessária, sendo apenas colocada na sala de aula, não sendo construído o processo de inclusão de maneira plena. Nesse sentido, a professora dá uma atenção especial à socialização destes alunos, apontando uma melhora no rendimento das crianças após essa abordagem. Em outros casos encontra-se uma socialização bem desenvolvida, sendo necessário uma atenção mais voltada ao pedagógico, como relata a P8:

*P8 “[...] ela era uma aluna muito isolada, ela conversava bastante com os coleguinhas tudo, mas a questão do pedagógico na questão do desenvolvimento era muito reservada, **fui ganhando a confiança dela, fui falando para os demais que ela precisava de ajuda, aos poucos ela foi pegando confiança que ela ia na lousa, direto, aí chegava momento que ela até errava, mas qual é o problema, vamos tentar, vamos fazer junto agora, então acho que essa parte é muito importante também, você conquistar os seus alunos e de motivá-los sempre, porque as vezes como eu disse não tem apoio devido em casa [...]**”*

Fica claro no relato que a professora buscava desenvolver nos colegas o sentido da inclusão, incentivando a ajuda e o auxílio entre os pares. O desenvolvimento desta compreensão entre os colegas de classe é essencial para que a criança com deficiência seja incluída plenamente na sala de aula.

A atuação do professor como mediador destas relações também é muito importante nesse sentido, para que os alunos se construam de maneira saudável, tirando dúvidas e desmistificando preconceitos. No caso da P8, nota-se que os aspectos pedagógicos e sociais estão inteirados e são mobilizados no sentido de realizar a inclusão. Esse tipo de abordagem além de ser benéfica as crianças com deficiência, uma vez que permite atendimento realizado de maneira plena, também beneficia os demais alunos, que têm a oportunidade de receber uma formação voltada a compreensão das necessidades do outro, a equidade e com respeito aos direitos humanos.

Por sua vez, a P4 destaca sua atuação diante de uma situação muito importante, a reprovação de um aluno com deficiência. Segundo a professora, sua atuação no sentido de reconhecer as potencialidades, elogiar as conquistas e fortalecer a autoestima contribuíram para o desenvolvimento de suas habilidades no decorrer dos anos finais do Ensino Fundamental I:

*P4 “[...] acabou que ele ficou comigo no 3º. No 4º e no 5º ano, e assim ele superou tanta coisa, porque ele era muito... a reprovação ao mesmo tempo que causou um abalo emocional nele, causou um despertar de uma força de vontade para superar esse problema que ele assim, se desenvolveu em tantas coisas, tanto em conteúdo, quanto a habilidade de vida diária, quanto habilidades matemáticas, habilidade de língua portuguesa, que assim já não parecia tanto a discrepância entre eles e os alunos. **E eu o elogiava tanto que até me emociono assim, eu elogiava ele tanto que ele se sentia útil e tava se sentindo que tava valendo a pena todo esforço dele e ele é uma graça.**”*

Os professores demonstram em suas falas que realizam um trabalho de socialização com os alunos, de acordo com documento “Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2003, p.15) um dos objetivos do ensino fundamental é:

Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;

Desta forma, o mecanismo passa a ser uma ação que potencializa o processo construtivo do conhecimento, uma vez que permite aos alunos com necessidades especiais

reconhecer suas potencialidades, sendo capazes de desenvolver compensações e aprender segundo suas próprias habilidades.

A partir dos relatos pode reconhecer várias práticas que promoveram o desenvolvimento de habilidades e contribuíram para pensarmos o contexto da sala de aula. Ver-se-á alguns argumentos que demonstram comprometimento dos professores ao dinamizarem as aulas:

*P7 “[...] eu tive muito apoio nesses dois últimos anos das professoras da sala de recurso, mas também um apoio que elas perceberam que eu tinha a vontade, que eu queria buscar coisas novas e isso não era é assim, olha você tem que fazer assim, não ela partiu de mim mesmo, **toda ação voltada pedagógica para esses alunos partiu de mim, não partiu de ninguém de me cobrar, de falar pra mim você é obrigado a fazer, eu sei da minha obrigação, porém partiu de mim fazer coisas que eu pudesse saber que eu poderia inovar em algumas coisas, pra mim era muito fácil, pegar ele colocar ali, fazer ele pintar alguma coisa, fazer o pontilhado de algumas letras porque ele tinha dificuldade motora, muito fácil fazer isso com eles, era só retirar as atividades da internet e jogar lá pra eles e deixar aquilo acontecer, mas o meu objetivo não era esse, meu objetivo era que eles cansassem, que eles interagissem com o grupo e tudo mais, isso tudo acho que favoreceu muito eles, de inserir o aluno no contexto da sala de aula, foi uma coisa assim primordial né.**”*

*P1 “(ao se referir a atividades diferenciadas) Sim, sempre, todas as inclusões a gente é obrigado a dar né, não tem como a gente não dá, **eu do, até por uma questão de consciência né, não tem como querer que uma criança avance, deixando ela isolada lá ou então com uma estagiária e querer que ela copia atividade da lousa, é impossível, não eu não consigo, é uma questão de consciência e eu sou mãe né, te falei, eu já penso como mãe também, se eu tivesse um filho especial eu queria que meu filho fosse tratado como eu trato os meus alunos de inclusão, sabe, com respeito e com tudo que eles precisam pra avançar, eles demoram mais, muito mais, mais eles avançam.**”*

*P5 “[...] a preocupação maior é, se eu não fizer com ele, ele vai ficar largado lá e aí? Como é que fica? Tem gente que não se incomoda mas **eu me incomodo, isso me incomoda, saber que tem uma criança sentada lá, olhando pro teto, sem fazer nada, porque você não chegou até ela ainda, não deu tempo, porque hoje em dia você tem a facilidade de fazer pequenos grupos pra que eles realizem atividades juntos, então um acaba ajudando outro [...]**”*

Para Bueno (2011, p. 122):

O estabelecimento de diretrizes e ações, nesse sentido, não pode deixar de considerar que a implementação da educação inclusiva demanda, por um lado, ousadia e coragem, mas, por outro lado, prudência e sensatez na ação educativa concreta (de acesso e permanência qualificada, de organização escolar e do trabalho pedagógico e ação docente).

Nota-se que os professores entrevistados sempre buscam esse caminho. Apesar de todas as dificuldades apresentadas e dos problemas recorrentes em relação às práticas pedagógicas, os professores demonstram superação e buscam novas estratégias, vejamos:

P6 “[...] quando você consegue fazer alguma coisa daí sim, porque o professor não tem como dá aula e ver uma criança ali e largar ela lá, isso não dá, então a gente faz alguma coisa por essa criança, dá uma atividade quer vê ela avançando, chega no final do ano, seu aluno não avançou nada, então, te dá um aperto, mais se o aluno avançou, você fica até né, meio esperançosa porque daí pra frente ele vai melhorando cada vez mais e a experiência que a gente vai melhorando, a gente adquirindo mais experiência, a gente vai podendo melhorar [...]”

Destaca-se nos trechos apresentados o que talvez seja o ponto mais importante no desenvolvimento de uma abordagem voltada à inclusão de crianças com deficiência, isto é, que esses profissionais reconhecem seus alunos como seres humanos demonstrando empatia ao colocar-se no lugar deles, pois quando o professor oferece estratégias voltadas às potencialidades do aluno, contribui para o seu verdadeiro crescimento, conforme Arantes e Namó (2012),

Cabe ressaltar que esses alunos precisam participar da escola e da sociedade, sendo respeitados em suas diferenças, não podendo ser vistos somente como pessoas dependentes e incapazes. Eles necessitam de uma proposta educacional adequada às suas necessidades e que leve em conta suas potencialidades e, na medida em que o professor oferece estratégias que promovam seu crescimento interno, sua autonomia e sua independência, esse educando passa a ter condições de conviver igualitariamente na sociedade, exercendo seu direito de cidadão. (ARANTES e NAMO, 2012, p.139)

Por outro lado, é necessário que o professor também esteja ciente das dificuldades que encontrará no decorrer do percurso, como descrevem as professoras a seguir:

P6 “[...] às vezes acham que é mais a função do professor né, tem uns que acham que mais função do professor, mas não é, todo mundo junto, o aluno é da escola, eu faço a minha parte, cada um tem que fazer a sua parte, é mais assim, eu não fico esperando nada deles, eles oferecem ajuda mas eu não fico esperando, eu faço o que eu tenho que fazer, tem hora que aquilo que eu vou fazer vai sair bem, tem hora que não, tá eu faço melhor que eu posso, perder tempo assim, quando começa faltar professor e eles começam a tirar a estagiária da sala para substituir as vezes, daí é aonde acaba com a gente, daí que acontece você tem que fazer o que você pode fazer com a turma e com a criança junto, então já fica mais difícil, porque essa exploração aí no concreto, que é a atividade com essas crianças principalmente atividade concreta, daí fica mais difícil, porque não dá tempo pra ficar com ele explorando e dando aula, só no intervalo assim, que dou uma atividade enquanto a criança tá fazendo uma atividade daí eu vou lá e atendo ela, mas isso aí é pouco tempo para ficar com a criança, essa criança precisa de mais tempo, mais tempo pra realizar, mais tempo pra

resolver as atividades, pra pensar até para começar igual essa, essa aí pra começar todo dia é uma luta. (risos) porque ela não quer nada.”

*P2 “Porque eles são imprevisíveis, **você não vai achar nada pronto nunca, você vai ter que tá criando.** Ah chegou até esse ponto, então vai ter que mudar, vamos fazer jogos de palavras, vamos fazer caça-palavras, vamos fazer cruzadinha, vamos juntar o desenho com a palavra, então você vai ter que criar, não vai achar nada pronto nem livro nenhum.”*

A P6 aponta aspectos referentes à gestão e aos recursos humanos necessários para desenvolver a abordagem inclusiva. Nesse contexto, o relato da professora vai ao encontro do que apontam Mantoan (2003) e Effgen *et all* (2012), no sentido de que a inclusão é um dever da escola como um todo, desde a construção dos espaços até os aspectos sociais e pedagógicos, não sendo uma responsabilidade exclusiva do professor.

Neste caso a professora destaca a busca por apoios, que em muitos momentos culmina em uma prática solitária, devido à falta de recursos humanos.

A P2 por sua vez relata a necessidade do professor estar sempre se adaptando junto ao aluno. A “imprevisibilidade” que a professora relata refere ao próprio desenvolvimento da criança que está aprendendo, sendo necessário que o professor continue estimulando o aluno para que avance as etapas do desenvolvimento, se faz necessário mais uma vez que o professor esteja também sempre estimulado a buscar novas práticas e novos conhecimentos, aperfeiçoando-se constantemente.

No caso de uma formação inicial e continuada voltada à inclusão, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e das práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis. Como já nos referimos anteriormente, a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um *design* diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço, que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional (MANTOAN, 2003, p. 43).

Após reconhecer as necessidades, os potenciais e as dificuldades que o professor encontra na sala de aula e de uma mudança de perspectiva, é necessário que o professor se aperfeiçoe, busque novas práticas e amplie seus conhecimentos. O P7 cita um percurso que realizou para construir uma abordagem para alunos com DI:

P7 “Então na verdade é assim, foi muita pesquisa, eu fui procurar na internet o método Teacch às estruturadas, que você utiliza atividades que podiam ser contempladas com alunos com deficiência intelectual no caso, quais os tipos de condutas que a gente tinha que ter com os alunos com autismo, aluno no caso que tinha problemas severos de aprendizagem, era só procurar, que tipo de atividade eu tinha que dar o que eu tinha que planejar, qual tinha que ser minha conduta, o que eu tinha que ter na minha sala de aula, quais informações que eu tinha que ter, até mesmo visual da sala, aonde tinha que sentar, como que eu tinha que receber, recepcionar esse aluno, tudo isso eu fui procurar saber porque eu não sabia, eu tinha condição de uma com dificuldade, com inclusão [...]”

O professor viu-se diante de uma realidade nova, superou uma visão restrita da inclusão e se mobilizou no sentido de se adaptar. Assim, buscou novos conhecimentos. Diante do que havia adquirido a professora ainda buscou adequar seus conhecimentos à realidade do aluno, adaptando atividades de acordo com o que ele fosse capaz de desenvolver em determinado momento. O que parece ser um percurso óbvio, diante de todos os conhecimentos já construídos e aplicados a respeito da inclusão, no contexto das práticas, demonstra um importante avanço, uma vez que, em muitos relatos os professores entrevistados indicaram que em uma perspectiva geral, as abordagens seguem o caminho oposto. Nesse sentido, reiteramos que a mudança de perspectiva apontada pelos professores têm uma importância fundamental para que todos os conhecimentos acumulados atinjam as práticas e passem a ser realidade no cotidiano de sala de aula.

4.3.2 Considerando as especificidades sem excluir

Uma questão importante a ser analisada é o fato de que muitas vezes as adaptações curriculares incidem em atividades diferentes do contexto do restante da turma, em conformidade com Maretti e Marin (2014),

[...] individualizar o ensino não significa particularizar a ação pedagógica a ponto de segregar o aluno do grupo. O objetivo da individualização é incluí-lo na situação de aprendizagem que os outros estão vivenciando, com as devidas adequações para que sua participação seja efetiva.(MARETTI e MARIN, 2014, p. 9.)

Nos depoimentos abaixo destaca o esforço dos profissionais ao realizar as adaptações curriculares,

P2 “Então, ele não é alfabetizado então o meu trabalho com ele é direcionado para alfabetização mesmo, então ele faz atividades separadas[...].”

P5 “[...] agora português e matemática, não era sempre que eu conseguia adaptar, porque, como é que eu vou ensinar para uma criança com deficiência intelectual que não reconhece numeração a partir de dez, multiplicação e divisão? Então o que eu fazia, eu dava atividades onde ele conseguia seriar, onde ele conseguia classificar, juntar, eu adaptava a atividade pra disciplina que eu estava trabalhando, mais nem sempre seguia o currículo na íntegra.”

P2 “[...] então eu vou pra lousa, as atividades são diferentes, eles sabem que são diferentes, eu oriento no sentido assim, não é que ele não sabe, é aquela conversa né, esse grupo de alunos ainda estão nesse nível a professor tem trabalhar mas estão aqui no 3º ano, eles tem que chegar até vocês é mais ou menos esse tom de conversa e eles entendem bem.

Trabalhar adaptações curriculares não significa preparar uma atividade diferente para o aluno com deficiência, mas, sobretudo, diversificar abordagens como forma de apresentar diferentes maneiras os aspectos do currículo, conforme aponta Beyer (2010, p. 41) “as ações são desenvolvidas no contexto da sala de aula com todos os alunos, com intervenção mais intensa, porém, com os alunos com necessidades especiais”.

Esse caminho ainda precisa ser mais estimulado e construído dentro de sala de aula, como aponta Bueno (2011, p. 123)

[...] mesmos sofrendo críticas em boa parte dos discursos vigentes, mantém-se até hoje, na medida em que ações políticas e pedagógicas efetivas parecem ratificar essa posição, pois, na prática, permanece a distinção entre a escolarização dos normais e a escolarização dos deficientes.

Diante de tais exigências, a P2 expressa dificuldade em trabalhar na sala com alunos com diferentes níveis de aprendizagem.

P2 “É assim, não tem como você trabalhar todos iguais atendendo todos conteúdos do planejamento, você faz uma adequação, então para sala toda não se perder, você não pode perder os outros é difícil, então é assim eu divido à lousa nos meus espaços, se eu estou alfabetizando essa turma, eu deixo uma parte para alfabetização, pra poder ir com eles na lousa, primeiro eu vou pra lousa, a gente faz uma leitura, a gente faz uma conversa e depois a gente vai para atividade no papel, do outro lado a lição realmente da sala do 3º ano, atendendo os conteúdos do planejamento, então ora eu tô aqui, ora eu tô aqui [...]”

Pensando na dificuldade da dinâmica desta sala, composta por alunos com diversos níveis de aprendizagem, deve ter cuidado ao planejar as aulas numa abordagem inclusiva, tendo em vista as atividades em um mesmo contexto e ter cuidado para não menosprezar uma parte do grupo.

Goffman (2004, p.6) aborda que a sociedade cria um padrão convencional que categoriza as pessoas, quando a aparência ou o intelecto destoam este padrão ditado por ela, o processo de exclusão é automático.

[...] Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande – algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem – e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real.

Apesar das dificuldades que acumulam, é possível encontrar exemplos positivos de abordagens em que as crianças com deficiência são incluídas em atividades comuns, como nos exemplos citados pelos professores nos depoimentos a seguir:

*P3 “Aqui por exemplo, primeiro dia que a gente fez as regras da sala pra ela eu escrevi nos papéis e recortei e pedi pra ela colocar em ordem, aí ela acompanhou, essa foi uma atividade também.
Nesse aqui total intervenção da estagiária, mais eu quero fazer, porque eu preciso saber o que ela consegue fazer, então ela tem muita intervenção, aqui eu ajudei, a estagiária fez com ela, mas daí eu também consegui acompanhar um pouco, a gente ia além da história pra ela, ia contando as partes e ela tinha que identificar o início da frase, onde está escrito os três porquinhos e o lobo mau e aí ela tinha que colocar um número, tá vendo? Aí depois recortou e colou, aqui é com pontilhado, é...”*

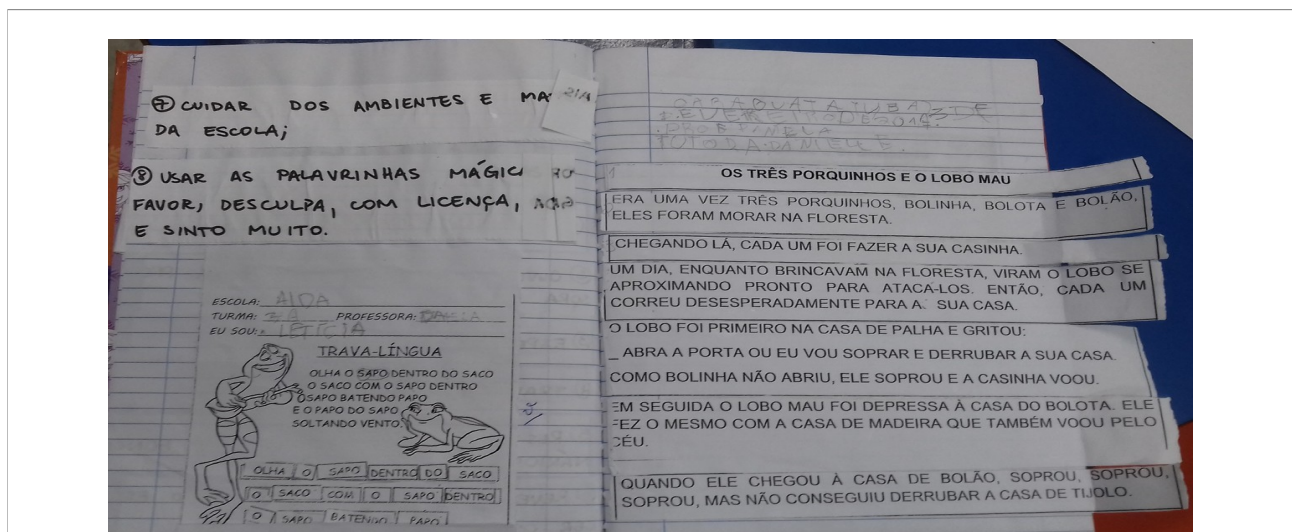


Figura 1 Regras da sala e identificação de frases.

Percebemos que na atividade escrita das regras da sala a professora escreveu, recortou e solicitou à aluna que localizasse e colasse a sequência das regras.

A seguir é apresentado a história dos três porquinhos com a leitura de frases, assim a aluna localiza o que foi lido e cola a sequência no caderno.

Observe é a mesma atividade do grupo, porém com objetivo diferente.

Em alguns casos o apoio do material concreto se faz necessário, porém utilizando sempre o mesmo conteúdo.

*P1 “A atividade flexibilizada é assim, se ela tá no 2º ano e eu tô trabalhando um texto eu dou um texto pra turma toda e pra ela eu dou ou mesmo texto ou um outro texto só que daí as ADI's e as estagiárias vão dando apoio ali junto com ela, enquanto a sala toda tá fazendo a atividade da lousa, então a mesma atividade tá na lousa e a dela tá no papel, entendeu, dependendo da atividade, e... **quando é matemática tem que ser bem concreto mesmo, jogos, brincadeiras [...]**”*

Em outros casos, o objetivo era relacionar as atividades de diferentes níveis de aprendizagem com um tema comum para toda turma. Assim, mesmo que a criança não seja capaz de acompanhar as atividades no nível dos demais colegas, estará inserida em um contexto geral, e não apenas entredida com atividades específicas e fora do contexto.

*P6 “Porque a gente prepara as atividades, tem aula da turma, **então você procura preparar atividade de acordo com aula da turma né, no caso dela é alfabetização, a exploração do alfabeto, então a gente procura trabalhar com palavrinhas, alguma coisa que tem a ver com a aula do dia entendeu [...]**”*

*P7 “Então se a sala ia fazer uma atividade com tinta o João é a Maria vamos colocar assim, o João e Maria **faziam atividade com tinta, com objetivo diferente entendeu, é bem por aí.**”*

*P8 “Então, quando eu consigo trabalhar atividades dentro do que eu estou trabalhando com os demais, então elas acompanham a leitura do livro, que eu tenho mais uma aluna com dificuldade, que também forma dupla com ela, então elas acompanham as atividades também, principalmente eu falo bastante, minha aula é muito expositiva, muito oral, muitas imagens né, então eles acompanham, **aí quando tem uma dificuldade que o grau de dificuldade excede pra elas ou eu adapto ou eu dou uma atividade diferenciada pra elas, própria pro nível que ela consegue fazer, ou que está mostrando um desafio que ela tem de conhecimento naquele momento.**”*

As ações descritas demonstram a preocupação dos docentes ao individualizar a proposta de ensino dentro dos conteúdos propostos, segundo Maretti e Marin (2014) ao tratar de individualizar o ensino,

[...] são privilegiadas ações que atendam às necessidades de qualquer aluno que requeira diferenciação no ensino, mas de modo contextualizado às propostas desenvolvidas para o grupo ou turma. São intervenções planejadas de modo a não gerar discriminação, proteção ou impedimento à aprendizagem do sujeito. (MARETTI e MARIN, 2014, p. 6.)

Assim sendo, em um dos registros do nosso diário de campo faz referência a este enfoque.

Os alunos estavam tendo aula do PROERD (um programa antidroga para os alunos de 5º ano). A aula é regida por uma policial, ela exemplifica os riscos que corremos com a prática de crimes.

Z (a aluna com deficiência intelectual) permanece de cabeça inclinada pintando o desenho da apostila. Ao término da aula a turma organiza a sala, alguns alunos lembram o professor que a disciplina agora era de artes.

O professor fica em silêncio e abre seu computador que é refletido na lousa digital e começa a ler um livro que os alunos estão escrevendo intitulado: A fazenda misteriosa. Cada aluno é um personagem da história descrita e tem um determinado “poder” escolhido pelos mesmos. Todos se silenciam, o professor é o narrador e quando chega em algum personagem, o aluno tem a opção de ler sua fala na lousa ou falar sem ler.

Enquanto o professor narra os alunos aguardam sua vez, desta vez “Z” está atenta aguardando a vez de ser chamada.

Quando chega na vez de Z, ela fala entusiasmada sua parte direcionando seu olhar para a lousa.

Observo um entusiasmo no grupo, inclusive das alunas com deficiência.

O professor encerra a história e solicita que os alunos ou se agrupem ou fiquem sozinhos, e desenhem individualmente expressando a parte lida da história. (Registro em diário de campo, 29.03.2017).

Essa aula exemplifica o que Mantoan (2013) diz:

“Na aula, o professor partilha com seus alunos a construção/autoria dos conhecimentos produzidos em uma aula, mas não consegue controlar o aprendizado – jamais! Uma aula é um espaço de criação que o professor divide com os alunos, sem a pretensão de que eles o reproduzam, mas retirem dessa experiência novas oportunidades de criar o próprio entendimento de um dado conteúdo ou tema de estudo. (MANTOAN, 2013, p.111)”

Observa-se que não precisou de atividades diferenciadas, todos participaram a sua maneira, houve um verdadeiro clima de aceitação entre os pares, todos se tornaram iguais naquele momento, todos foram sujeitos autores do próprio conhecimento, o que significa que de fato aprendemos quando algo nos afeta.

Embora a disciplina proposta fosse de Artes, o professor conseguiu trabalhar interdisciplinarmente associando algumas disciplinas, fazendo a leitura no quadro digital, leitura dos alunos, ele trabalha a pontuação sendo que os alunos solicitados no texto necessitavam se expressar obedecendo as normas de pontuação.

Além de ser um texto criado pelos alunos, o interesse é visível no grupo e o êxito final do trabalho torna-se incontestável.

Parece-nos que o professor alcança a maioria dos alunos com esta proposta, inclusive Z, sem adaptar nenhuma parte da aula.

Sendo assim, para cativar o interesse dos alunos, o conteúdo proposto necessita estar ligado ao seu cotidiano, em conformidade com Thiesen (2008):

Nesse complexo trabalho, o enfoque interdisciplinar aproxima o sujeito de sua realidade mais ampla, auxilia os aprendizes na compreensão das complexas redes conceituais, possibilita maior significado e sentido aos conteúdos da aprendizagem, permitindo uma formação mais consistente e responsável.

Pensar as propostas de interdisciplinaridade na perspectiva curricular suscita algumas questões importantes, sobretudo, a passagem de uma abordagem disciplinar para outra interdisciplinar, sugere uma mudança de paradigma e, assim também, rompe-se com a ideia tradicional de currículo. Para Fazenda (2008, p.21):

Na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades habilidades e técnicas visam favorecer sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração.

O papel do professor é importante, no sentido de tornar as proposições sobre interdisciplinaridade uma realidade no cotidiano da sala de aula. A interdisciplinaridade é um processo enriquecedor que propicia um entendimento articulado entre várias áreas do

conhecimento, permitindo compreendê-las em sua complexidade. No caso da prática docente, a interdisciplinaridade corrobora para uma formação mais ampla, articulada com diversas áreas do conhecimento e atenta às realidades que circundam e compõem a escola.

A proposta interdisciplinar parte de um desprendimento, a partir do qual o profissional deve estar aberto para a aquisição de novos conhecimentos e, sobretudo, atento às demandas do contexto que está inserido.

Dessa forma, desenvolver a interdisciplinaridade está muito além de agregar conteúdo de diferentes disciplinas, mas, especialmente, articular ideias e compreender necessidades educacionais específicas, construindo resoluções de problemas a partir de uma perspectiva mais complexa. O trabalho interdisciplinar trata-se, sobretudo, de estimular a vontade de conhecer, de pesquisar e de resolver problemas – propostos em sala de aula ou que se apresentem no cotidiano. Trabalhar a interdisciplinaridade é ensinar o gosto pelo aprendizado, rompendo com uma linguagem disciplinar, fragmentada, que o indivíduo encontra dificuldades em elaborar significados e estabelecer a relação entre o aprendido e a realidade (FAZENDA et al, 2013).

Os professores também procuram dinamizar as aulas utilizando alguns recursos como jogo com peças ou na formação de palavras com alfabetos móveis, o professor é capaz de avaliar se o aluno compreende conceitos, articula letras, sons de letras, entre outros aspectos da alfabetização.

P6 “Trabalho com alfabeto móvel, recorte de revista eles vão lá procurar as letrinhas na revista, quando encontra monta o nome, é... nomear as letras também, conhecer qual é a letra também, então é com recorte, com alfabeto móvel, nos numerais, com os numerais móveis, com EVA, bolinhas de EVA, ou senão com objetos coloridinhos pra também na contagem na matemática, jogos que tem na sala de recurso também, já para esse tipo de atividade.”

P7 “Eu parto da atividade inicial que eu quero que é a escrita, a quantidade, a letra e eu parto para o visual, que é o que chama atenção, eles usam umas fichas e essas fichas têm a escrita e número e com massinha que é o que eles gostavam de mexer, eles faziam a quantidade, então a gente colocava o número ou a escrita, o que está escrito aqui, que número é esse? É o número seis, ai tinha as atividades aqui, aonde tá escrito? Advinha, que número que é? É número seis, então você vai ter que colocar seis maçãs aqui, entendeu?”

A seguir apresentaremos a atividade descrita:

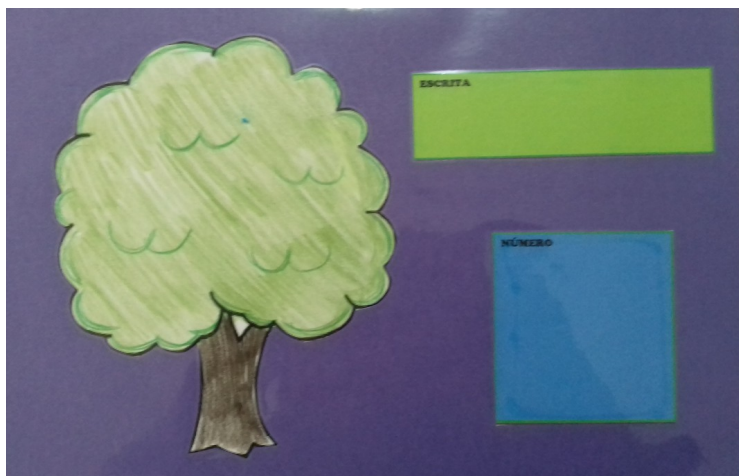


Figura 2 atividade de escrita e quantidade.

O objetivo de a atividade identificar o nome da figura, descobrir o número de sílabas e representar com o número.

Os relatos descritos demonstram que os docentes vão além do registro, trabalham o alfabeto móvel, recortes de revistas, associação das letras, fichas de identificação etc.

Observa que são atividades lúdicas voltadas para a possível necessidade do aluno.

A individualização, no sentido de diferenciação pedagógica, consiste na adequação do ensino mediante as necessidades específicas do aluno. [...]

Um aluno pode precisar de apoio de imagens ou de objetos concretos para compreender melhor um conceito, por ter surdez ou deficiência intelectual, mas tal adequação pode favorecer a outros que, ao se apoiarem nos suportes oferecidos, passam compreender melhor o que está sendo ensinado. (MARETTI e MARIN, 2014, p.6.)

Sendo assim, nos discursos descritos observa que os professores se preocupam em oferecer algo lúdico, concreto, que permitam os alunos um contato direto com o conteúdo abordado.

PI “[...] então eu preparo atividade pra ela assim, por exemplo, se eu estou trabalhando as regiões, pra ela é com mapa, né, com quebra-cabeça, com jogos, com o próprio livro aberto, eu vou falando e as ADI's vão mostrando para ela, pra acompanhar, matemática também é com material concreto, eu preparo atividade só pra ela e as ADI's ajudam, com material concreto que pode ser tampinha, pode ser palitinho, pode ser qualquer coisa que ela consiga contar e em português a gente trabalha muito jogo da memória, outros jogos, jogo de palavras, tem atividade escrita também, porque ela é silábica alfabética, então ela consegue realizar algumas atividades.

Nas frases destacadas pode entender que a P1 procura oferecer nas aulas um material diferenciado, com objetivo de que a aluna participe efetivamente das aulas com mapas, quebra-cabeças, tampinhas, palitinhos, jogo da memória, jogos de palavras e outros.

*P3 “Eles já entendem tudo isso, toda a questão dela fazer uma atividade, ó com relação a N. não tenho tido dificuldade deles entenderem que ela faz uma atividade diferente, eles compreendem que **em alguns momentos ela recebe uma atenção diferente, que ela faz uma atividade diferente, que as vezes ela usa o material concreto como os jogos**, isso não tenho dificuldade.”*

*P5 “Então, depende o que tem no planejamento, no currículo, tem muita coisa que você precisa dar uma base para esse aluno com deficiência intelectual pra que ele consiga realizar **e tem muitas coisas que a gente precisa adaptar como material concreto, um material mais visível, com imagens, com outros recursos, com jogos**, pra que ele também atenda e consiga realizar as atividades.”*

P6 “Aí no caso eu utilizo o concreto né, eu trabalho bastante com concreto, confecciono materiais pra eles veem o visual, então eu trabalho com concreto e tem coisa que não dá pra você fazer com concreto mesmo visual, tipo figura geométrica plana, tinha o concreto, mas eu queria também que ele visse no painel daí nem fizemos de EVA colamos, colocamos a cor, e a gente explorava a cor, explorava a forma, o tamanho também e a espessura eu queria passar pra ele também a... como é que fala não é espessura que eu quis dizer é... ah eu esqueci, o que queria dizer assim sabe, um contato vê a espessura mesmo né, não é, a esqueci o nome, se é áspero, se é liso, essas coisas assim, então a gente trabalhava com esse material mas o principal mesmo é o concreto, coisa que ele pegue, que ele ponha a mão, conte, que é o principal pra ele que tem a deficiência intelectual a gente trabalha muito os numerais, a cor, a figura geométrica plana, o alfabeto, o nome deles então o material normalmente é isso, e quando a gente vai trabalhar alguma coisa de história, geografia e ciências a gente procura fazer é... ilustrações, mostrar em vídeo, essas coisas assim pra eles assistirem, pra eles verem as coisas que a gente quer passar pra eles.”

A P3 retrata que os outros alunos compreendem ao verem a aluna com deficiência intelectual utilizando-se de material concreto como os jogos.

A P5 relata que suas aulas são expositivas e utiliza-se do concreto para privilegiar o aluno com DI.

A P6 declara que confecciona os materiais a serem explorados pelos alunos com deficiência intelectual, argumentando que para eles é necessário que as aulas sejam no concreto.

É considerável que os docentes voltem suas atenções ao alcance do desenvolvimento cognitivo dos alunos, propondo-lhes aulas significativas, porém, ao se tratar de jogos, algumas vezes estes acabam ganhando um aspecto de distração, veja:

P2 “São jogos pedagógicos, alguns são mesmo para distrair mesmo, recreativo né, mas tem os pedagógicos que são a do alfabeto, numéricos, tem dominós, quebra-cabeça, mas com ele tem que ser mais recreativo do que realmente pedagógico, no sentido da auxiliar na escrita, na leitura, com ele tem que ser mais recreativo, ele não tem concentração é 5 minutos, são 5 minutos e ele muda de jogo e vai mudando, pra tentar mantê-lo calmo, então no caso dele é um caso mais difícil.

Conforme aponta a P2, os jogos acabam sendo utilizados como aspecto recreativo para o aluno com objetivo de mantê-lo calmo, o que demonstra a necessidade de um planejamento individualizado mais efetivo.

P2 “[...] quando ele chega naquele limite eu mudo aquela atividade e começo a dar jogos, eu tenho uma na série de jogos no meu armário e é o que eu trabalho com ele, porque é assim, é um trabalho lento, difícil por causa da situação dele né, então eu tenho que me preocupar 100% com ele [...]”

Ela justifica a utilização dos jogos como forma de entretenimento, pois o aluno é agressivo, com histórico familiar angustiante, ela utiliza-os como uma alternativa, no próximo capítulo discutir-se-á a carência de uma real parceria nesse caso.

Diante dos resultados apresentados até este ponto se faz necessário ir a fundo na questão das adaptações curriculares devido as necessidades que apresentam no contexto da sala de aula.

4.4. O atendimento educacional do aluno com deficiência intelectual e os apoios pedagógicos

No universo escolar a colaboração e os apoios disponibilizados ao professor que tem aluno com deficiência favorece o desenvolvimento da escola que foca em práticas verdadeiramente inclusivas. O trabalho coletivo de gestores, família, professor do ensino especial, profissionais do contexto escolar e da área da saúde torna-se necessária na visão dos sujeitos docentes da pesquisa para obter um atendimento adequado dos alunos com deficiência intelectual, visto que demandas do contexto educacional envolvem e exigem parcerias eficazes para o desenvolvimento. Segundo Mendes (2014, p. 39):

Entre esses desafios estão: a falta de formação e preparo dos profissionais envolvidos, a discreta participação da família e a dificuldade de criação de uma rede de apoio que inclua a interlocução de profissionais de diversas áreas do conhecimento, especialmente das áreas da educação e da saúde. (MENDES, 2014, p.39)

Ainda segundo a autora:

[...] o trabalho em conjunto exige um compartilhar coletivo, em que ninguém se encontrará em um lugar de simples aprendiz de novas práticas e estratégias, mas sim de profissionais que se unem para compartilhar conhecimentos e práticas em busca de um objetivo único, que é a escolarização de todos os alunos. (MENDES, 2014, p.43)

No contexto que corresponde esta pesquisa, reconhece que o desenvolvimento da rede de apoio, do trabalho em conjunto e de estratégias de coensino passa pelas questões destacadas por Mendes (2014).

No que diz respeito aos sistemas de apoio oferecidos na escolarização do aluno com deficiência descrito no documento já citado, desenvolvido pela Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2003) dentre outros objetivos considera o seguinte, “[...] O apoio tende a favorecer a autonomia, a produtividade, a integração e a funcionalidade no ambiente escolar e comunitário.” (BRASIL, 2003, p.51).

Ou seja, o apoio adquirido pelos profissionais propõe-se a desenvolver esses requisitos e contribuir para que as práticas ocorram de maneira plena.

No mesmo documento, ao tratar-se de elementos de apoio relacionados “a pessoa” que é a presente discussão, caracteriza o seguinte, “São elementos de apoio, dentre outros: as pessoas: familiares, amigos, profissionais, colegas, monitores, orientadores, professores (itinerantes, de sala de recursos, de apoio) [...]” (BRASIL, 2003, p.51).

Entende-se, portanto, que os ADI's e os estagiários que acompanham esses alunos no período integral ou parcial se enquadram nesse grupo.

Porém segundo o documento intitulado “Saberes e Práticas da Inclusão” (2003) elaborado pela Secretaria de Educação Especial do MEC aponta que esse apoio só poderá ser adotado diante das seguintes hipóteses:

Isso posto, os seguintes pressupostos devem ser considerados:

- há diversas modalidades de apoio, sendo algumas mais válidas e adequadas para certos alunos e determinados contextos de ensino e aprendizagem (dependem do tipo de necessidades especiais do aluno, das áreas curriculares focalizadas, das metodologias adotadas, da organização do processo de ensino-aprendizagem, das atitudes prevalescentes com relação ao aluno etc.);
- as decisões sobre modalidades de apoio devem ser compartilhadas pelas pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem (consenso entre os educadores e profissionais que atendem ao aluno, adoção de critérios comuns para o trabalho pedagógico e ação conjunta);
- as modalidades de apoio devem estar circunscritas ao projeto pedagógico da escola (atender aos critérios gerais adotados pela comunidade escolar, definição das funções do apoio, número de alunos a serem contemplados, tomadas de providências etc.);
- as modalidades de apoio devem estar associadas ao número e às características dos alunos, ao local e ao momento onde ser ministrado, bem como à sua duração e frequência (individual ou grupal, grupos homogêneos ou mistos, dentro ou fora da sala de aula, temporário ou permanente etc.). (BRASIL, 2003, p. 51).

Nestes termos, entende-se que devem ser consideradas o tipo de necessidade especial do aluno, a metodologia adotada, a organização do processo de ensino, as formas de atendimento oferecidas ao aluno, sendo que a decisão de adquirir esse apoio deve ser feita em conjunto com os profissionais envolvidos no processo da escolarização do aluno, a definição da modalidade de apoio precisa estar no projeto pedagógico da escola e, por fim, deve estar associada a especificidade de cada educando, a duração e a frequência.

Contudo, como destaca Beyer (2010), o fato de haver uma legislação moderna que contempla as necessidades dos alunos com deficiência, não significa que a inclusão ocorra de maneira eficaz:

Não há como esperar que as experiências de inclusão escolar tenham sucesso apenas porque há uma legislação a favor.

Para que o atendimento escolar de alunos com deficiência seja possível no ensino regular, deve haver a tomada de consciência e a disposição de participação no processo por parte dos vários sujeitos envolvidos. (pais, crianças, professores, gestores, etc). (BEYER, 2010, p.66)

No âmbito dessa pesquisa, no tocante ao contexto de sala de aula e à construção de uma rede de apoio, observa que a maioria dos profissionais entrevistados dispõem em alguns

momentos de uma ADI (Auxiliar de desenvolvimento infantil) ou uma estagiária para auxiliá-los, como vê em alguns relatos.

*P6 “[...] eu chego na sala, eu já passo pra estagiária o que eu quero, com esse aluno eu quero isso, isso hoje, daí ela vai explorar com ele entendeu, eu vou dou a minha aula, eu vou e vou ali, **oriento ela de novo, ajudo ela a aplicar as atividades e a hora que ela sai, eu vou intervir**, porque tem hora que a estagiária ainda não tá preparada pra isso, ela tá estudando né [...]”*

Através do relato, percebe que a professora responsável pela sala busca nos agentes de apoio e nos estagiários um auxílio para o desenvolvimento de atividades propostas por eles, garantindo, assim, a possibilidade de uma atuação mais próxima com os alunos com necessidades especiais. A necessidade desse apoio é reiterada por Bueno (2011, p. 126):

A simples inserção de alunos com necessidades educativas especiais, sem qualquer tipo de apoio ou assistência aos sistemas regulares de ensino, pode redundar em fracasso, pois estes apresentam problemas graves de qualidade, expressos pelos altos níveis de repetência, de evasão e pelos baixos níveis de aprendizagem. (BUENO, 2011, p.126)

Apesar de possibilitar ao professor o desenvolvimento de outras estratégias, o apoio conforme descrito pelos professores corresponde ao que é previsto na legislação da educação inclusiva, veja outros relatos:

P1 “[...] porque eu preparo as atividades, eu colo no caderno, todas as atividades, tem história, geografia, você pode vir qualquer dia que eu mostro, daí eu abro o caderno e falo para as estagiárias, hoje é isso daqui que ela vai fazer, porque agora é aula de geografia e ela gosta muito [...]”

*P3 “[...] este ano principalmente com relação a N. eu estou tentando como falei já, estou tentando abusar mais da presença de estagiário, **abusar mais, no sentido de eu tentar atender a N. e pedir o auxílio do estagiário pra ficar com a turma, porque não é fácil você fazer isso né.**”*

Conforme Mendes (2014, p. 42):

Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público-alvo da Educação Especial, nem se responsabilizar pelo ensino deste aluno [...] (MENDES, 2014, p.42)

Embora sabe-se que as professoras não têm alternativa, pois os profissionais que elas têm como “apoios” são apenas as estagiárias e ADI's. Nessas condições, a P1 utiliza a estagiária para que esta desenvolva a atividade pedagógica diferenciada, por sua vez a P3 pediu à estagiária assumir a sala quando ela se dedicaria a aluna com deficiência, pois considera que esta é uma tarefa mais delicada, necessitando de sua atenção. Nesse mesmo sentido veja o que o diz a P5:

P5 “Então esse era o bacana da A. (ADI) ela me substituiu, nessa hora, de ver se a criança tava precisando de alguma coisa, eu pegava geralmente o J. quando eu dava atividade para eles realizarem, que eles ficavam, explicava o que eles tinham que fazer, mostrava para eles como teria que ser feito, deixava eles finalizarem e era nesse momento que eu sentava com o J. e com o D.”

A P5 elogia a atuação da ADI que assumiu a regência da sala, para que ela pudesse atender ao aluno com necessidades especiais de forma mais precisa. Percebe-se com essa atitude, uma troca de atribuições e um respeito dos limites de atuação de cada profissional. Porém, é preciso lembrar que:

[...]O professor é responsável direto pela formação do aluno e é ele que se coloca, cotidianamente, diante dos desafios da aprendizagem escolar, no confronto direto com cada aluno e com cada história, diversa por natureza, o que torna o ato pedagógico, no interior das salas de aula, ao mesmo tempo, coletivo e individual. (OLIVEIRA, 2009, p.239-240)

Dessa forma, é necessário que o seu papel diante da sala de aula fique claro, para que os alunos tenham a compreensão de quem exerce as funções de ensino e quem atua em seu auxílio.

Ao analisar os relatos elencados anteriormente, no que tange as atividades realizadas pelos profissionais designados ao apoio em sala de aula, as expectativas dos professores da classe e diante da diluição desses papéis, é possível afirmar que esses profissionais têm buscado estratégias reconhecidas como coensino.

- Opção de prestação de serviços pela qual os alunos do público-alvo da Educação Especial recebem Educação Especializada e serviços relacionados no próprio contexto da sala de aula comum da escola regular.
 - Há dois ou mais profissionais licenciados para ensinar que atuam como coprofessores, sendo um o “educador geral” e o outro “educador especial”.
 - Ambos participam plenamente, embora de forma diferente, do processo de ensino: O “educador geral” mantém a responsabilidade primária em relação ao conteúdo que será ensinado, enquanto os educadores especiais se responsabilizam por facilitar o processo de aprendizagem.
- Os coprofessores devem estar firmemente comprometidos com a ideia de que todos são “nossos alunos”, e não como “os meus e os seus estudantes”. (MENDES, 2014, p.46)

Assim, necessidade reiterada pelos professores, de que haja um profissional que compartilhe com elas as atribuições relacionadas ao ensino, para que não seja necessário preparar atividades diferenciadas ou que haja a necessidade de uma orientação prévia do que se espera, reflete as características deste conceito. Contudo, conforme Rabelo (2012 apud

MENDES, 2014, p.63) [...] percebe-se que no contexto educacional brasileiro há o amparo legal para a proposta de trabalho em coensino, porém, “parece não ter sido dada ainda a importância merecida a esta filosofia de trabalho”. Nesse caso, há a necessidade e o amparo legal para que tal proposta seja desenvolvida, não havendo a atitude política necessária para que a proposta seja posta em prática.

Tal atraso na implementação de uma proposta de coensino se explica possivelmente pela necessidade de uma “[...] mudança na organização escolar, como a contratação de professores de Educação Especial em número suficiente para oferecer suporte na classe comum e a melhoria na qualidade do ensino para todos os alunos (MENDES, 2014, p.26)”.

Dessa forma, “[...] A proposta do coensino é uma das formas de trabalho que exige mudança na escola de modo a torná-la mais responsiva às diferenças (MENDES, 2014, p. 30)”.

Nota-se que o desenvolvimento de uma proposta de coensino esbarra em uma série de questões políticas, como a existência de recursos financeiros para a contratação de profissionais capacitados; a remodelação de espaços e, principalmente, a redefinição de práticas antigas, revendo o papel do professor e sua autoridade diante de uma sala de aula, uma vez que “o coensino é um processo em que o professor passará por estágios iniciais de adaptação até chegarem à obtenção de um relacionamento colaborativo (MENDES, 2014, p.83)”. Além disso,

Entre as condições necessárias para o desenvolvimento de relações colaborativas nas escolas de ensino comum está a construção do suporte administrativo. Dentro do universo escolar, o papel dos diretores e coordenadores como articuladores para o desenvolvimento de uma comunidade colaborativa na escola é muito importante, pois são eles que proverão os recursos para a formação continuada dos profissionais e recursos para a formação continuada dos profissionais e recursos componentes necessários ao coensino, com tamanho da sala de aula, o horário dos especialistas, o número de professores de educação especial necessário para atendimento em sala de aula, a adequação do tempo de trabalho para realização do planejamento comum. (WALTHER-TOMAS, KARINEK & MC LAUGHLIN, 1999 apud MENDES, 2014, p.33)

Nesse sentido, Mendes (2014, p. 88) destaca os desafios para implantação do coensino de maneira plena no âmbito escolar.

Ele implica em sair de um modelo de atendimento educacional especializado centrado na criança para um modelo de colaboração, e por isso requer novas habilidades interpessoais de comunicação para o trabalho dos professores em equipe. (MENDES, 2014, p.88)

Percebemos, a busca por uma prática de coensino, mesmo que rudimentar e centralizada no professor de sala e não dispondo de professores especializados para a atuação em conjunto. Contudo, o conceito se expressa nas expectativas dos professores e na tentativa de estimular a autonomia dos profissionais de apoio.

Identificamos na prática de utilizar Adi's ou estagiárias como apoio, duas problemáticas:

P5 “[...] tenta-se mas e quando o professor falta vai fazer o que, vai deixar sala de aula inteira sozinha, não, pra quem que sobra? Pra estagiária.”

P4 “[...] mais uma pessoa pra você tá cuidando, pra você tá ensinando, então é um tempo que você perde orientando mais uma pessoa, se tivesse um professor de apoio mesmo, professor formado em sala nós adequaríamos os conteúdos juntos mais não se perderia tanto tempo ensinando as inferências e as estratégias pra se trabalhar com aquele aluno.”

O aluno com deficiência da P5 é prejudicado duas vezes, uma por não ter a contribuição de um professor especializado em sala no auxílio das atividades propostas e outra pelo seu apoio (estagiária) ser alvo das substituições das ausências dos docentes.

A P4 caracteriza a presença da profissional de apoio – não especializada – como uma “sobrecarga” de trabalho.

Em outro caso, descrito a P1 aponta a questão dos períodos de contrato e das cargas horárias dos estagiários, que não coincidem com os períodos e anos letivos, além de haver poucos estagiários para atender a toda escola.

P1 “[...] nos temos uma para a escola inteira, é por contrato né, vai vencendo os contratos elas vão saindo e até contratar você sabe que essa contratação demora um pouquinho, então eu tenho uma que ela me atende, ela me ajuda até as 3:30, mas tem um menino autista no 1º ano e tem mais um no 2º ano que eu não sei a doença que ele tem, então ela tem que atender os três, ela tem ficado mais comigo, mais na minha sala.”

A necessidade de designar um profissional que esteja destinado a auxiliar o professor da classe integralmente, seja diretamente com os alunos com deficiência, ou assumindo o lugar do professor da classe.

Os professores destacam e valorizam o trabalho do estagiário ou ADI no auxílio em sala de aula, alguns até pontuam que a atuação destes profissionais é imprescindível à qualidade de ensino.

P5 “[...] eu acredito que o maior desafio é falta de estagiário em período integral dentro da sala [...]”

P5 “[...] *por que faz toda diferença, estagiário dentro da sala faz toda diferença, principalmente assim, você quer sentar um dia, não hoje eu fico como eles e você orienta o estagiário a pelo menos realizar uma atividade com o resto da sala enquanto você fica um tempo com eles né? Isso é importante ter alguém para te dar esse apoio dentro da sala.*”

P6 “[...] *mais normalmente as escolas estão dando apoio, estão dando estagiária, coisa que a gente não tinha antigamente, o ano passado eu tive, esse ano eu tive, então estagiário é fundamental pro trabalho da gente, porque sem o estagiário você não consegue, porque se eu for ficar dando aula pra esse aluno eu não dou aula pra turma.*”

Os profissionais ressaltam a importância de ter um auxílio em sala de aula, veja a dificuldade do P8:

P8 “*A maior dificuldade que estou tendo no momento é a questão da concentração dela, ainda estou no começo, ainda nem fechamos o primeiro bimestre, então a dificuldade que eu estou tendo é essa na concentração das atividades, ela precisa de uma pessoa 100% ao lado dela, ela não tem autonomia para poder executar as atividades sozinha, porque ela não se concentra mais ela conseguiria se tivesse um pouquinho mais de concentração.*”

O professor demonstra a importância do apoio, uma vez que com a presença desse profissional junto ao aluno com deficiência, ele dispõe de mais liberdade para atuar, tanto junto a este aluno, quanto com o restante da turma. Porém, “mais importante do que o próprio ato de mediação é que a criança consolide gradualmente sua autonomia, dependendo progressivamente menos do ato mediador (BEYER, 2010, p.117)”. Nesse caso, apesar da melhoria da qualidade do ensino que apresenta com a presença do apoio, é necessário que sempre seja garantido ao aluno com deficiência a possibilidade de desenvolver as atividades de maneira autônoma.

Enquanto a autonomia não se desenvolve, existe a necessidade de se ter um apoio em sala, a seguir relatar-se-á duas situações registradas no diário de campo, uma quando o professor conta com o auxílio da estagiária e outra sem este auxílio. No entanto, vale destacar que diversos fatores podem ter contribuído para que a segunda aula não pudesse ter tido êxito como a da primeira, está apenas supondo a falta de um apoio em sala.

Relatar-se-á dois momentos, um quando o professor dispõe da ajuda da estagiária que auxilia a aluna na execução da atividade proposta e outra quando o professor se vê sozinho frente as intervenções a serem realizadas no grupo, é possível analisar o registro da atuação do

professor em sala de aula em dois momentos distintos, no primeiro momento com auxílio da estagiária:

*As alunas (“Z” aluna com deficiência intelectual e outra com atraso de desenvolvimento) estavam sentadas em duas carteiras na frente do professor, entre elas estava sentada uma **estagiária** que interagia com elas.*

O professor anuncia que apagará a lousa, nesse momento alguns alunos solicitam que o professor espere antes de apagar o quadro, o professor anuncia em voz alta que esperará por apenas alguns instantes.

A sala é espaçosa, tem 7 fileiras, e em cada uma das fileiras, mais ou menos 6 cadeiras.

O professor solicita a alguns alunos que vá até a lousa fazer a correção dos exercícios propostos, um aluno solicita que o chame também.

Noto que as alunas com deficiência fazem o exercício em uma folha com atividade impressa.

O professor é dinâmico fala alto e solicita que alguns alunos em particular prestem atenção.

Após a correção, ele explica a próxima atividade proposta.

O professor divide sua atenção entre os alunos e as alunas com deficiência.

Observo circulando pela sala e quando chega perto das alunas se inclina pra atendê-las.

No quadro branco a atividade solicitava que os alunos formassem os pares dos substantivos próprios.

Na correção ao quadro, o professor solicita a atenção de todos, inclusive das alunas, em sua dinâmica pergunta a Z quem era o masculino de um determinado substantivo, ela responde gaguejando e assim seguiu.

Percebo uma interação entre eles, todos estão voltados atenciosamente a aula proposta.

(Registro em diário de campo, 15.03.2017, 08:10).

Percebe um professor dinâmico, que consegue manter o ritmo da aula contagiando o grupo, fazendo intervenções e levantando questionamentos, assim sendo consegue resolver os impasses que surgem, mesmo que as atividades propostas às alunas eram com teor de dificuldade reduzido, porém estava no mesmo contexto da turma permitindo assim o acesso as suas respostas no quadro, em conformidade com Maretti e Marin (2012),

A organização dos processos de ensino para o aluno com necessidade educacional específica, inserido em uma classe comum, requer ações pedagógicas que contemplem sua forma de desenvolvimento, mas que, ao mesmo tempo considerem o planejamento e o currículo escolar proposto.(MARETTI e MARIN, 2012, p. 4-5)

Algumas semanas depois, estive na mesma sala, os alunos estavam em silêncio somente o professor falava, observe:

[...] O professor solicita que os alunos abram os cadernos e liga a multimídia, pede aos alunos que copiem o grau do substantivo da lousa inclusive Z

Os alunos copiam em silêncio.

O professor diz a Z que assim que terminasse de copiar uma parte do texto da lousa ela faria uma atividade de substantivos, porém em folha impressa. (Observei que a atividade era para organizar em colunas as palavras soltas nas figuras, com o desafio de selecionar apenas os substantivos).

- Tio posso mudar de lugar, não estou enxergando! (diz Z)

O professor arruma a carteira e permite que ela mude de lugar.

- Tá melhor assim?

Recebe a afirmação da aluna e assim segue a aula.

Z pergunta: - Que letra é aquela?

O professor responde: - É a letra "u", cadê seu alfabeto? Tem que consultar.

Ela o comunica que perdeu, ele então vai até o armário e procura outro porém não encontra e solicita a L (aluna com atraso no desenvolvimento) que empreste o seu para ela.

O professor volta pra lousa e começa a transcrever um exercício relacionado ao assunto (grau do substantivo).

Ele comunica:

- Minha lousa acabou, vou passar pra esse outro lado, mas vocês continuem. Z pergunta:

- Professor porque você não escreve do outro lado.

Ele torna a explicar.

Assim que termina de transcrever ele passeia pela sala, observando os cadernos. Um aluno pergunta:

- Professor, o que é copázio?

- Precisa procurar no dicionário. E então solicita a uma inspetora no corredor que traga-lhe alguns dicionários.

Quando estes chegam na sala, a maioria da turma se levanta a fim de buscar o dicionário, porém o professor solicita que todos sentem e diz:

- Vou verificar os cadernos quem terminou de copiar, poderá pegar.

E assim foi feito.

O professor sai da sala pra encher sua garrafa, Z se levanta, passeia entre as fileiras da sala, bate a mão na cabeça de um aluno, quando avista o professor, retorna a sua atividade.

Os alunos demonstram dificuldade para localizar as palavras no dicionário, o professor começa auxiliar alguns.

Z vai até a lousa copiar, inclina-se sobre a lousa digital atrapalhando a turma inteira, alguns alunos reclamam.

O professor solicita que ela sente no lugar e assim é feito.

O professor vai auxiliando os alunos a procurarem as palavras no dicionário e corrigindo de outros.

Z levanta do seu lugar, pega um papel higiênico e começa a limpar a mesa.

Após, se levanta novamente e pede para beber água.

O professor não a libera e solicita que sente no lugar e retorne a atividade.

A coordenadora aparece na porta da sala, o professor vai atendê-la, Z se levanta e fica atrás do professor; começa a mexer nos dicionários sobre a mesa (os que restaram na caixa).

Z anda pela sala, passa a mão na cabeça de um colega.

O professor retorna e solicita que ela volte e sente-se novamente. A ordem é acatada, porém Z se distrai, vira para trás e começa a observar o grupo da sala. Z levanta-se novamente e vai até um amigo.

O professor volta a chamar sua atenção.

Alguns alunos se agrupam para encontrar a palavra solicitada no dicionário. O professor consegue chegar até Z e explicar a atividade proposta.

Porém Z parece não se entusiasmar com a atividade, abaixa a cabeça e não executa o comando. (Registro em diário de campo, 27.03.2017).

Nesse segundo momento percebemos o professor tentando instigar seus alunos ao conhecimento, percebe que ele procura não dar respostas prontas possibilitando que os alunos descubram por si, porém isso não toca a aluna com DI, ela aparentemente não consegue por si só acompanhar a cópia da lousa e mesmo quando recebe a atividade impressa, não se sente encorajada a fazer.

Consideramos para esse momento o acompanhamento individual no auxílio das atividades para se ter um bom resultado na sua escolarização considerando os seguintes comportamentos,

[...] o oligofrênico, de modo geral, tem dificuldades de reorganizar seu comportamento para adequá-lo às normas escolares. Ele se distingue das crianças normais por não participar com a mesma vivacidade do trabalho escolar, não raro, não consegue começar sozinho as atividades que o professor solicita. Em geral, sua atitude é de passividade em relação as crianças que as iniciam mesmo sem saber tudo a respeito. A criança Oligofrênica não fixa no trabalho e se orienta mais na manipulação, sem prestar suficiente atenção às letras, números, imagens e explicações do professor.(PEVZNER, 1974 APUD BARROCO 2007, p.288).

Baseando nessas características é preciso que o professor tenha apoio em sala de aula com a finalidade de se fazer intervenções, ajudando o aluno na superação de suas ações passo a passo.

Ainda no contexto de apoio, porém tratando-se de apoio de profissionais especializados como especialistas da rede, professores de salas de recursos e outros, os professores entrevistados se pronunciam.

Os professores descrevem os procedimentos técnicos no sentido de atender às crianças com deficiência:

P7 “Primeiramente é feito um diagnóstico o aluno é encaminhado porque tem alguma suspeita, porque não está acompanhando as aulas por exemplo, é feito um encaminhamento, ele vai passar pelos especialistas conforme o encaminhamento e a partir daí vai saindo o diagnóstico ou não, isso demora as vezes mais de um ano, tem casos que você encaminha um ano e só no outro ano você vai ter resposta, o ano passado por exemplo, eu atendia uma aluna com deficiência intelectual que ela foi diagnosticada no final de novembro, aí eu só fui fazer provas flexibilizadas pra ela no 4º bimestre, então era uma aluna que já tinha outras coisas mais, mas que ela conseguiu evoluir bastante, se nós fossemos analisar desde o 1º bimestre até

a chegada dela no 4º. Então esse tempo também de espera de você conseguir um diagnóstico também é demorado.

A partir desse depoimento evidencia-se também nos documentos analisados pela escola no percurso da aluna “Z” a demora em concluir um diagnóstico.

No caso de “Z” destaca o fato da aluna ser encaminhada quando apresenta dificuldade no aprendizado e recebe visita da psicóloga no ambiente escolar, no entanto o diagnóstico e encaminhamento só são concluídos um ano após, o que explica a queixa dos profissionais.

A questão da queixa parece ser solucionada quando a aluna chega a ser encaminhada e atendida pelos especialistas da rede, porém é só o início das reais necessidades, os professores apontam algumas deficiências da rede, destacando principalmente a falta de apoio direto, orientações quanto aos procedimentos frente a um aluno com deficiência e a ausência de locais para um atendimento especializado além da demora que é feita:

O desafio que a inclusão escolar impõe ao professor do ensino comum é muito grande, por isso ele vai demandar apoio de outros profissionais da área da Educação Especial para a construção de práticas inclusivas em sua sala de aula. (MENDES, 2014, p.39)

Veja o que destaca o P7:

*P7 “Eu tinha muito mais dificuldade com questões de apoio mesmo, em algumas no sentido pedagógico do próprio coordenador, da própria equipe de educação inclusiva e da secretaria de educação nos anos anteriores, por conta disso mesmo, **é se vira entendeu, era bem assim, é se vira, procura, se vira, faz alguma coisa e eu não vejo dessa forma.**”*

Nesse contexto o P7 destaca suas dificuldades, se vendo sozinho em vários momentos, conforme descreve Mendes (2014) é muito comum que casos como esse aconteçam, uma vez que se atribui ao professor todas as responsabilidades sobre o sucesso ou fracasso da inclusão na educação.

[...] os desafios impostos pela educação inclusiva recaem, principalmente, sobre o professor da sala de aula, e quando recebe um aluno que demanda um atendimento especial “não encontra o suporte, apoio, segurança e condições de trabalho para escolarizar com qualidade seus alunos.” (MENDES, 2014, p.38)

Em outros casos, como cita o P8, até mesmo a equipe de gestores encontra dificuldades em estabelecer essa ponte com os professores.

P8 “[...] eu tenho apoio, mas elas também muitas vezes ficam de mãos atadas porque às vezes não tem profissionais na área, a gente ficou um tempo sem fono por exemplo, a gente ficou um tempo sem psicólogo e às vezes a própria criança não comparece as vezes nos horários marcados aí

por “n” situações e aí a gente entra já no campo da família, mas dentro das possibilidades elas nos ajudam e muito.”

A P2, por sua vez, aponta a ausência de profissionais e serviços especializados para atender, produzir diagnósticos e destinar tratamentos como um problema que limita a atuação.

P2 “Especialistas, porque precisa, a gente precisava de orientação de perto, não é chegar na sua sala e olhar o aluno e ir embora, isso não vai te ajudar em nada, a gente não tem esse apoio, por isso que todo mundo se revolta com a inclusão, não por preconceito nenhum que a gente não tem nenhum preconceito, não é isso, é falta de apoio, nós não temos apoio, adequado, se você for lá na prefeitura eles vão dizer que tem, mas não é o ideal, teria que ser um médico, abri uma clínica mesmo sabe, direcionar essas crianças pra algum ponto, pra que fizesse um tratamento adequado ou com medicação ou com terapias, mas não faz, é aquela coisa de uma vez por mês, de uma vez a cada quinze dias, isso pra mim, a meu ver leigamente não funciona, não funciona e por isso que... nós ficamos com eles, amparamos o máximo, mas não é o suficiente, por essa falta de apoio mesmo.”

Nesse sentido, a afirmação de Bueno (2011) é pontual:

Há uma unanimidade no conjunto enorme de trabalhos que atualmente procuram investigar como se está efetivando a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, quando afirma que **a falta de apoio especializado efetivo, é uma das causas mais expostas pelos professores regentes das dificuldades para trabalhar com esses alunos.** (BUENO, 2011, p. 192) (grifo nosso).

Tal unanimidade pode ser reconhecida nos relatos dos professores reproduzidos nesse trabalho, que destacam a falta de apoio como uma das principais dificuldades a serem superadas.

P2 “Então é questão do amparo mesmo de alguém dizer, essa criança tem isso você vai por esse caminho, além das questões pedagógicas, o que mais podemos fazer com essa criança, quais os recursos, desenvolver as habilidades dela mesmo, que elas vem tadinhas, elas tentam [...]”

Assim,

Uma coisa é certa, dentro das atuais condições **não há como incluir crianças com necessidades educativas especiais ao ensino regular sem apoio especializado**, que ofereça aos professores dessas classes orientação e assistencial, na perspectiva da qualificação do trabalho pedagógico ali desenvolvido e que demanda a ampliação da visão das dificuldades e potencialidades dos alunos, incluídos os com necessidades educativas especiais. (BUENO, 2011, p.135) (grifo nosso).

Os professores citam o trabalho da sala de recurso como um auxílio,

P3 “Este ano tinha até mudado a professora da sala de recursos era a professora E. e agora voltou a professora N, que a gente já tinha conversado bastante como seria o trabalho com a N. e aí ela voltou então tá ficando mais fácil da gente assim, o que a gente começou sabe, dá

continuidade no trabalho que a gente começou, agora a gente tá pegando um pouquinho, tá mudando foco das atividades.”

P6 “[...] então nos estamos estudando um jeito de fazer uma, uma linguagem alternativa, com placas, alguma coisa assim, a moça da sala de recurso a J, tá procurando vê uma maneira de fazer essa comunicação, porque tem hora que a gente nem entende o que ele tá falando.”

P3 “[...] a escola de lá a professora da sala de recursos dá o maior apoio, já faz anos que ela tá lá com a gente, ela auxilia quando a criança tá mais agitada, ela tira, ela conversa, ela pergunta se você precisa de algum material que queira que ela confeccione, então ela dá sempre um apoio.”

Nesses casos, as professoras destacam a importância de se estabelecer um diálogo aproximado com a professora da sala de recursos, que, em teoria, possui um repertório maior em relação às práticas de inclusão, podendo, nesse sentido, orientar os trabalhos do professor da sala de aula. Estas perspectivas vão ao encontro do que afirma Effgen et al, (2012)

[...] a Sala de Recursos Multifuncionais configura-se como um programa a ser desenvolvido dentro do processo de inclusão escolar que trará recursos que não são disponibilizados na escola comum. No entanto, a Sala de Recursos Multifuncionais não pode estar desvinculada da classe comum, pois a orientação é que a Sala de Recursos Multifuncionais contribua para o fortalecimento da inclusão escolar (EFFGEN *et al*, 2012, p. 169).

Tais procedimentos vão ao encontro da perspectiva de trabalho colaborativo, conforme destacam Effgen et al (2012), que parte de um pressuposto democrático, do qual o professor é peça-chave do processo educativo, porém não desenvolve todas as práticas de maneira solitária, sempre tendo ao seu alcance o auxílio de profissionais preparados para dividir tarefas, orientar e apresentar novas perspectivas.

P1 “a professora sempre me fala o que está acontecendo e eu sempre passo pra ela o que está acontecendo, tem essa parceria né.”

P3 “[...] a professora da sala de recursos sempre que eu preciso ela me dá orientação, ela me ajuda, ah eu não sei que tipo de atividade propor pra N. pra ela avançar nisso, ah professora tem isso aqui, será que serve? A gente vai construindo junto, não é uma coisa que a gente consegue fazer com muita frequência, mas sempre que necessário eu tenho esse apoio.”

P5 “[...] porque eu sempre pedia feedback porque às vezes a gente pode achar que a gente tá arrasando dando aula e nem sempre aquilo que é necessário para criança, então eu sempre pedia esse feedback, se puder me fala se é para fazer tá bom se não é, eu não faço, você acha que eu devo seguir essa linha? Acha que é muita coisa? O que eu posso fazer então, se não você não tá legal assim? Então sempre me apoiaram, sempre me ajudaram. Estou falando do professor da sala de recursos quando vinha pra me ajudar.

Os discursos nesse momento, reforçam as perspectivas de um trabalho em conjunto e solidário, no entanto em alguns momentos esse companheirismo pode deixar transparecer uma forma de fiscalizar o trabalho do docente da sala regular, é possível perceber nos relatos a seguir:

P5 “[...] a professora da sala de recurso que toda semana tava lá comigo, toda semana ia pra sala para poder dar uma olhada e via as atividades que eu tava dando, as vezes trazia algum jogo que foi feito por ela para poder aplicar em sala com eles.

P5 “Via o caderno, acompanhava a aula, via o que criança tava fazendo e perguntava pra mim como é que eu tinha orientado a estagiária a realizar a atividade, às vezes dava alguma informação relacionada à atividade, tenta fazer assim, será que se você diminuir isso não é melhor? Porque tinha dias que eu dava uma louca dentro da sala, eu às vezes trazia atividade um pouco a mais para ver se ele conseguia realizar pra ver se eu poderia avançar e muitas vezes não, porque é isso que faz você perceber, que ele não tá preparado.”

P1 “As professoras da sala de recurso, elas olham o caderno e comparam com a atividade que eu estou dando com toda a turma, então elas percebem que se eu estou dando português, a minha aluna de inclusão também tá fazendo português, se eu estou dando matemática a minha aluna de inclusão também tá fazendo matemática, sempre com o apoio das estagiárias e das ADI's, então eu acho que essa visita na sala né, o ano passado a professora da sala de recurso era bem presente, ela ia toda semana, fazer as anotações dela e essa que nos temos esse ano ela está sempre presente na sala.”

A professora da sala de recursos pode ser percebida como um “agente fiscalizador”, que observa cadernos, compara atividades, verifica o conteúdo em prazos preestabelecidos. Fora essas intervenções, não é possível perceber nenhuma outra atuação mais aproximada dos alunos com deficiência no contexto da sala regular nesse momento, além do jogo relatado pela P5. Assim, é necessário se pensar qual a dimensão desse auxílio desenvolvido por professores que não presenciam o contexto de sala de aula cotidianamente.

Comprova-se por meio dos relatos, que, apesar de considerar a atuação dos professores especializados como positiva, os docentes demonstram que estas atuações não ocorrem de maneira colaborativa.

P1 “[...] eu programo a atividade, eu faço a prova flexibilizada e elas acompanham o rendimento da criança, elas fazem visitas nas salas pra vê como a criança está se saindo. Ela vem pra acompanhar o rendimento mesmo, pra comparar, pra vê como ela está se saindo pra vê como que tá o rendimento dela, o aproveitamento dela.”

P2 “Ela passa só orientação, só orientação verbal, não traz atividade, também nem sei se deveria trazer também (risos), eu falo pra você que é complicado, ela nunca trouxe, nunca trouxe assim, como esse ano não tem ninguém com ela, a do ano passado ela dava sugestões, mais aquelas sugestões que eu já aplicava na sala mesmo, não tinha nada mais assim, que me ajudasse mais (ao se referir a professora da sala de recursos).”

P8 “As meninas da sala de recursos estão sempre presentes, o que eu precisar eu posso contar com elas, elas me fornecem o PEP, elas vem e falam as características até da família, então elas me dão todo apoio necessário nesse sentido, então a princípio eu tenho apoio.”

A P1 indica que a professora da sala de recurso vem apenas acompanhar o rendimento do aluno com deficiência para “comparar”, a P2 relata que esta, só passa orientação verbal e nunca atividades, a P8 menciona que as professoras especializadas lhe fornecem o PEP, quando este deveria ser feito em conjunto com ela.

Nesse sentido, Bueno (2011) destaca a falta de trabalho em conjunto entre o professor especializado e o professor da sala regular, conforme já acontece em outros países. Assim, observa-se que no contexto “municipal”, refletido nos depoimentos desses professores, existe ainda um caminho muito longo a trilhar. Assim, “mesmo quando há professores especializados nas escolas comuns, não se sabe claramente qual é o seu papel para favorecer a inclusão escolar (MENDES, 2014, p.31).”

Os apoios mencionados até aqui são manifestados com escassez pelos docentes, os estagiários e ADI's na concepção dos professores têm muita importância no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, no entanto, a presença destes não são contínuas.

A demora dos especialistas na conclusão dos laudos, a falta de profissionais para fazer acompanhamento dos alunos com deficiência como fonoaudiólogo, psicólogos e outros, também são fatores que desmotivam os professores.

Por fim, os docentes citam o apoio da família considerado como um apoio imprescindível na inclusão do aluno com deficiência, porém, os mesmos destacam que a omissão e o desinteresse sustentado pelas famílias prejudicam o progresso dos alunos:

P7 “[...] eu falo em matéria de estrutura familiar até mesmo da mãe e tudo mais, isso era uma situação que dentro da sala interferia bastante, a forma como a mãe conduzia situações dentro de casa, era forma como ele trazia pra dentro da sala, de todos os três, era uma coisa assim visível, eu falo que é uma coisa que transpassa muito pro aluno na sala de aula. A conduta que a mãe tem em casa com eles por conta da dificuldade até por conta da aceitação, da necessidade eles transpassam isso pra sala de aula, do próprio aluno chegar pra mim falar assim, professor não adianta o senhor

querer me ensinar porque eu sou burro, porque eu não sei fazer nada, mais quem te falou isso? Minha mãe.”

Em muitos casos, a (não) atuação familiar é um problema a ser superado no atendimento às crianças com deficiência.

Nesse sentido, o estado de ânimo das mães de filhos com deficiência mental pode indicar uma certa indisposição em buscar, pela enésima vez, os serviços disponíveis e a colaboração com profissionais não encontrando, portanto, alternativas de enfrentamento do problema que a elas pode se apresentar como alterável.(OMOTE, 2001 apud ARAÚJO, 2009, p.175)

No relato anterior podemos destacar o papel da família ao encarar a questão da deficiência e como essa atuação incorre na própria formação da identidade da criança. Diante do que diz a mãe sobre as limitações da criança, da qual não se vê autorizada a aprender, uma vez que a mãe afirma que de nada adiantará a tentativa de aprender. Tal situação precisa ser encarada pelo professor e trabalhada no sentido de fortalecer os aspectos emocionais da criança, para que essa se sinta capaz de aprender, apesar das dificuldades.

Em outros casos, a negligência dos pais é o aspecto mais lembrado:

P7 “[...] porque além do problema da deficiência intelectual tinha a questão da agitação do comportamental, tinha esse agravante ainda, então a família só acompanhava quando acontecia algo de muito grave, dele bater em alguém ou de rasgar o caderno de algum colega, estragar o material de algum colega, que eu tinha que passar isso para o responsável e o responsável ia, mas já ia com a defensiva de que ele era assim mesmo por conta do problema que ele tinha entendeu, que eu não vejo que são coisas relacionadas, eu acho que não é porque a criança tem algum tipo de necessidade que ela tem que ter esse tipo de comportamento, alguns são específicos da conduta dele, da especificidade dele, mais a maioria não, ali você perceber nitidamente que não era uma condição patológica e sim uma condição mesmo é social, familiar mesmo, bem de criação mesmo ali. Mas na medida do possível eu fui resgatando muito essa questão com eles na sala né.”

P5 “[...] e pai e mãe que as vezes não ajuda criança em casa, então você tem que rebolar e é difícil.”

P8 “[...] as vezes o que um aluno quer, é que o pai pelo menos olhe o seu caderno e as vezes ele não tem isso, e as vezes cabe a escola fazer esse papel.”

Diante do exposto, é necessário que haja uma manutenção do processo colaborativo entre escola e família, como forma de buscar em conjunto soluções para as demandas dos alunos com necessidades especiais.

Nesse sentido, as famílias e os profissionais podem trabalhar em direção a soluções mútuas, de uma maneira não ameaçadora ou defensiva.

A solução de problemas mútuos entre famílias e profissionais é, portanto ideal e depende da vivência da habilidade de comunicação. (ARAÚJO, 2009, p.177)

A escola, segundo os professores, busca muitas vezes estabelecer essa parceria. Porém, o que percebe é a compreensão de que tais ações são responsabilidades exclusiva da escola, sendo os pais desobrigados de realizar quaisquer intervenções que vão além da assinatura da matrícula e dos boletins.

P2 “E a gente fica viu, você nem imagina o quanto a diretora, a coordenadora, fica no pé dessas mães, chega até a ser exaustivo trabalho de correr atrás delas, elas dão toda desculpa pra não ir, fala que é longe porque não tem dinheiro, porque tem pegar dois ônibus, ah hoje eu tenho um compromisso, é assim as respostas que vem, são essas que elas nos dão, elas esquecem que eu filho é delas também, que é uma criança, que a responsabilidade é dela, a escola vai ajudar, mais a responsabilidade são dos pais, é isso que a gente entristece, a gente não consegue atingir os pais, você começa a pegar no pé demais, eles acham que tá entrando na vida particular, eles não entendem que a gente quer ajudar ou fingem que não entendem né, não querem ter trabalho essa é a verdade né, que é trabalhoso.”

Vimos que se reitera que a família precisa ser mais participativa e auxiliar a escola na resolução de problemas e no atendimento de demandas dos alunos com deficiência. Porém, é necessário lembrar que a escola deve estar de portas abertas para as famílias, acolhendo-as e levando em considerações suas expectativas, anseios e proposições.

Movimentos nessa direção requerem uma escola democrática, com processos de gestão escolar que sejam participativos para garantir o comprometimento de todos os envolvidos, inclusive das famílias. (FERREIRA, 2009, p.255)

Os professores indicam que tal comportamento está associado ao processo de vulnerabilidade social, que acentua as questões inerentes à inclusão destes alunos.

P2 “[...] mais são crianças assim de pais muito, sabe assim que não ligam de jeito nenhum, são crianças desamparadas socialmente não tem ninguém por elas, tem só a família, mas não ajuda em nada, então essa é difícil, essa parte é complicado.”

P6 “[...] mas é um menino assim que a gente percebe que em casa também ele não é estimulado, é um menino que vive muito na rua entendeu, então ele não tem essa, como que alguém vai dar para você né, um comportamento diferente se ele não recebe em casa? Então nem orientado ele é em casa.”

*P7 “É o conhecimento da deficiência em si, muitos não sabem e eu acho que o principal é a questão familiar. Você conhecer, eu sei que não é uma função muito do professor, não é dele essa mas a partir do momento que ele conhece a realidade desse aluno ele parte com uma prática mais efetiva com ele, eu acho que isso é fundamental ali na questão da deficiência intelectual, **que muitas vezes os próprios pais não identificam essa deficiência e tem também a questão da resistência que eles tem com relação a deficiência do próprio filho e também não saber lidar por falta de conhecimento de causa né, a gente vê muito, muitas vezes a gente percebe que a própria família tem uma questão intelectual até menos privilegiada, já parte desse contexto a maioria das famílias que eu percebo que o filho é deficiente intelectual o pai ou a mãe tem algum tipo de restrição intelectual ali naquele processo, você percebe muito isso, nas trajetórias que eu já tive aí e muitos até antes de 2005/2006 que a gente começou a pensar isso, que eu comecei a olhar isso com outros olhos, eu não dava muita importância pra isso, eu achava que era uma coisa normal, mesmo por falta de conhecimento a gente não tinha conhecimento de causa de como tratar, de como lidar entendeu.”***

O que se percebe nos depoimentos acima um desconhecimento das reais necessidades das crianças advindas de seus responsáveis, a P2 menciona que a família não ajuda a criança em nada, a P6 cita que em casa o aluno não é estimulado e por fim, o P7 relata a “restrição intelectual” da família. O que fica evidente a necessidade de haver um trabalho de conscientização desses familiares com relação a deficiência de seus filhos, para Araújo (2009),

[...] muitas instituições não realizem trabalho sistemático com familiares, o que nos leva a concluir que estas podem não ter desenvolvido uma “cultura” de envolver-se em trabalho institucionais com os membros portadores de deficiência. (ARAÚJO, 2009, p.175)

Os professores também apontam o desinteresse dos pais em levar os filhos nos atendimentos da sala de recursos que são no contra turno do período escolar acarretando números excessivos de ausências,

P1 “[...] o único problema que eu vejo é que falta interesse dos pais, porque as crianças faltam bastante nesses atendimentos, poderiam ser mais presentes (se referindo ao atendimento da sala de recursos).”

P8 “[...] aí entra a questão da família, as famílias que vezes não leva nos encontros, a família as vezes não vai de acordo com as orientações, então tem uma série de coisas que influenciam, então por exemplo a escola e a família tem que andar juntas, não dá pra escola ter um diálogo e a família ter outro, então existe uns conflitos hoje nas escolas por causa disso né, porque as famílias hoje criam seus filhos de uma maneira aí escola tem que reeducar, não é o papel da escola reeducar, então a gente acaba encontrando muitos desafios.”

Outros aspectos relatados pelos professores é a ausência de uma orientação para a criança por parte da família.

P2 “[...] os pais também não trabalham eles assim, a questão mesmo de maturidade, autonomia, eles não trabalham em casa, eu precisei chamar essas duas mães, sabe, ser duras com elas, sabe, o filho é seu, você colocou no mundo, você tem que buscar ajuda, sua obrigação.

P2 “Porque os outros dois não alfabetizados por conta das questões sociais, de família mesmo, não dão amparo nenhum, incentivo nenhum, faltam demais, tem que ficar chamando toda hora, toda hora, toda hora pra vir justificar, a maioria falta amparo da família dessas crianças, de buscar especialistas, o que eles alegam, a demora do posto de saúde, mais se você não for o posto de saúde eles não vão na sua casa, não é verdade? se você não correr atrás, ninguém vai lá, eu falei com ela, duramente, é sua obrigação ir no posto de saúde, é sua obrigação insistir, não mais não sei, o povo é tão sossegado, eu não entendo (risos), eu não sei o que acontece.”

A P2 é bastante enfática ao se dirigir aos pais, quanto a imaturidade dos filhos, quanto ao número expressivo de ausência e na busca por especialista, fatos estes que podem influenciar no progresso do aluno com deficiência.

A P3 acentua a superproteção dos pais e quanto esta prejudica o desenvolvimento da autonomia em sua aluna aumentando os obstáculos na construção de uma ação independente:

P3 “[...] ela meio que manda na mãe dela, dá pra ver bastante quando a gente conversa com a mãe, faz o que quer, a mãe não se desenvolve essa autonomia com ela, então é algo bem difícil de conquistar.

P3 “Em casa a mãe dela não deixa ela ir no banheiro sozinha, então tem sido assim, uma luta bastante grandiosa assim né, com a mãe, porque ela fala “mas eu tenho que cuidar” falei, “então mãe, você tem que ensinar”, ela fala, “mas ela se suja toda, fica toda melada” e eu falo “minha filha também, minha filha tem três anos, não tem nenhuma dificuldade, nenhuma deficiência, mas ela se suja também, ela não vai aprender se ela não começar a tentar, no começo vai se sujar, na primeira vez vai se sujar, na segunda vai se sujar, na terceira e quando tiver na quinta, na décima vez já vai ter aprendido que não precisa melar o tudo, ela vai pegar o papel certo, ela vai dobrar o papel direitinho, então são essas coisas pequenininhas que eu acho, minha opinião né.”

Nessas condições nos parece que os interesses da escola está na contramão dos interesses da família, a escola poderia proporcionar momentos para que esses interesses viessem ser colocados em pauta, essa troca entre a família e escola seria indispensável para o conhecimento dos interesses de ambos.

Observamos nesse eixo, que os apoios mencionados são manifestados com escassez pelos docentes, os estagiários e Adi's na concepção dos professores tem muita importância no

processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, no entanto, a presença destes não são contínuas.

A demora dos especialistas na conclusão dos laudos, a falta de profissionais para fazer acompanhamento dos alunos com deficiência como fonoaudiólogo, psicólogos e outros, também são fatores que desmotivam os professores.

A orientação e os subsídios advindos dos docentes especializados demonstram fragilidade no seu auxílio.

A família demonstrou pouca participação na efetivação da escolarização de seus filhos com deficiência, devido a certo desconhecimento.

No entanto, quanto aos apoios em sala de aula, os professores poderiam trabalhar agrupamentos produtivos em sala de aula, aproximando os pares pelos seus níveis de escrita, com a finalidade de evolução na aprendizagem, conforme Silva e Santos (2015),

Dessa forma, é extremamente importante agrupar os alunos, de forma bem planejada, para que possam confrontar ideias, oferecer e receber informações e, dessa feita, evoluir em sua aprendizagem até atingir o nível de maturação do conhecimento. (SILVA e SANTOS, 2015, p.11)

Assim, os professores poderiam utilizar esse mecanismo enquanto oferece uma atenção individualizada para o aluno com deficiência.

Poderia se também, promover a tutoria em pares como já foi dito, o que promoveria auxílios provindo dos próprios alunos.

Em se tratando de orientações de profissionais da saúde os docentes poderiam utilizar de estratégias pedagógicas originadas de estudos que poderiam lhes oferecer subsídios para embasar suas ações.

Desta forma, os docentes poderiam depender menos dos apoios e agir de maneira autônoma sobre as adversidades.

4.5. Inclusão escolar: quebrando barreiras e construindo caminhos

Alguns desafios são colocados pelos professores para a efetivação da inclusão escolar, aspectos desfavoráveis que acabam desmotivando os docentes.

Não pode ignorar o conjunto de condições que influem no trabalho do professor. Sua retribuição econômica, suas condições de trabalho, sua valorização social e suas expectativas profissionais são, ao lado da formação permanente, fatores facilitam ou dificultam sua motivação e sua dedicação. (MARCHESI, 2004, p.44)

A primeira barreira destacada pelos professores é o número elevado de alunos nas salas de aula. Muitas vezes desprovido de um auxílio, o professor se vê sozinho em uma sala com quantidade considerável de alunos, os professores demonstram suas dificuldades e seus anseios.

P7 “Eu tinha 32. Desses trinta e dois, dois tinham um comprometimento e também tinha uma aluna com transtorno de hiperatividade e desatenção. Três alunos na sala com NEE, um ainda não laudado mais com toda problemática que era visível, pra gente.”

P8 “[...] com uma sala sem NEE's já é difícil você trabalhar com 30, 35, agora você imagina você trabalhar com 30 e com NEE's, e a escola que eu trabalho é uma escola de periferia, imagina quantos problemas sociais, emocionais que você tem aqui. Então não é fácil, você lida com muitas situações complicadas e aí você tem mais esse desafio que é trabalhar com NEE.”

P5 “[...] têm estratégias que dá para trabalhar quando se tem uma clientela reduzida, entendeu? Então por isso que eu falo, que para mim assim às vezes, podem até me criticar né, por conta de eu falar isso, mas se a sala de aula tá com uma quantidade reduzida de aluno você tem “N” estratégias que você consegue aplicar para você entender o aluno com deficiência, agora se não tem, continua os 30, 32? Ah! Não tem jeito tem que ter, porque além do aluno de inclusão, você ainda tem os alunos que não são alfabetizados e os que não tem laudo e que você tem que dar conta também, e os que precisam aprender, que são os que a gente diz né, ditos normais, que eles também não tem culpa de nada nenhum deles tem, então é coisa para deixar qualquer um louco.”

Nesse sentido, Rodrigues, (2009, p. 129) destaca a importância da reestruturação do sistema escolar para receber alunos com necessidades especiais.

A inclusão implica fazer acontecer as condições necessárias para que ela se realize, inserir um aluno com necessidades especiais em uma classe com 30 alunos ou mais alunos, conforme uma concepção homogênea de ensino e aprendizagem não contribui para o avanço do processo de inclusão. O processo é lento e gradual e exige reestruturação do sistema escolar que

contemple, por exemplo, a provisão de suportes físicos, materiais, pessoais, técnicos e sociais. (RODRIGUES, 2009, p.129)

Diante disso, é possível relacionar a visão do autor com as expectativas dos professores, que relatam a dificuldade de se estabelecer um trabalho mais criterioso diante de uma turma muito numerosa e heterogênea.

P8 “Não concordo pelo número de alunos em sala de aula e por essa falta de padronização, porque teoricamente é muito bonito mais a prática é complicada, na teoria tudo é possível, mais na prática a gente encontra desafios maiores e muitas vezes o que você planejou tem que fazer um replanejamento na hora e tentar seguir em frente e no ensino fundamental I isso é muito mais gritante no sentido de você muitas vezes têm que replanear, o que você planejou as vezes não deu certo não saiu legal, você sempre tem que ter uma carta na manga, não que no ensino fundamental II, no ensino médio isso não tem, mas no fundamental I a dinâmica é bem mais diferente.”

Enquanto na rede de ensino pesquisada a tendência é um número elevado de alunos por sala, reflete características da escolarização brasileira, em outros locais, como a cidade de Hamburgo, na Alemanha, novos padrões para a inclusão são definidos conforme Beyer (2010):

Quando houver a presença, em sala de aula, de uma criança que apresenta uma das seguintes condições: deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva ou deficiência física, a sua vaga não é contada em dobro porém vezes três. Assim, as classes de inclusão se constituem, com maior frequência, da seguinte forma: a) com 22 alunos no total, com 19 crianças sem necessidades especiais e três com uma das condições citadas no parágrafo anterior; ou b) 20 alunos no total, sendo 16 crianças sem necessidades especiais, 3 ($x2=6$) com uma das condições mencionadas no parágrafo anterior, mais 1 ($x3=3$) criança com uma das deficiências já mencionadas ($16+3 (x2=6) +1 (x3=3)=20$, $(16+6+3=25)$). (WOCKEN, 2003 apud BEYER, 2010, p.32)

Muito distante dessa perspectiva, os professores entrevistados buscam contornar as dificuldades diante da lotação das salas de aula.

P5 “A quantidade de alunos dentro de sala de aula, é o maior desafio, porque eu ainda tive a sorte o ano passado de ter estagiária, por que a diretora ainda teve esse feeling de perceber, que eu precisava, porque eu tinha dois alunos de inclusão. Mas isso não é uma realidade, eu sou assim uma minoria no meio de uma população, então assim, tem muitos lugares que a gente sabe que o professor sofre sozinho dentro da sala e às vezes o trabalho não é realizado a contento, ninguém vê o contexto geral, só vê o contexto ali só foco, que é o professor, não tem como, principalmente numa sala que eu estava que era terceiro ano que você tem que alfabetizar dá conta de um currículo gigantesco.”

Ou seja, diante das condições elencadas pelos professores, ainda assim observamos em muitos depoimentos que em meio ao caos muitos trabalhos se tornaram relevantes,

P1 “[...] eu já trabalhei em escola onde tinha muitas crianças especiais e eram todas de uma sala, com uma professora só e a professora tinha que dá conta de tudo sozinha, não tinha nenhum ajudante, não tinha nada (agora está mais fácil com ajudante na sala).”

A P1 argumenta que já houve dias piores, ou seja, podemos considerar que estamos no rumo certo, porém ainda buscamos dias melhores.

As insatisfações dos professores têm caráter objetivo na quantidade de alunos por sala de aula, somados à presença de um ou mais alunos com deficiência, porém as questões subjetivas (formação, aperfeiçoamento, confiança nas práticas) acabam ganhando uma dimensão muito maior diante deste quadro, e a variação na percepção de cada professor pode variar.

Em todo o processo educativo, a competência profissional dos professores, sua capacidade para planejar situações de aprendizagem, realizar processos de adaptação do currículo, elaborar pautas de trabalho em equipe, etc., adquire em grande relevância, que nos parece decisiva para o êxito ou fracasso de tal processo. (GONZÁLES 2002, p. 241)

Em razão da quantidade de alunos dentro de sala os docentes apontaram suas insatisfações:

P1 “[...] eu não concordo quando a criança fica de lado de uma sala de 30 alunos e a professora não consegue dá assistência, porque não consegue mesmo, mas assim do jeito que é, ela tem uma professora de tempo integral dentro da sala, fora mim ela tem uma professora que é as ADI's e as estagiárias, então ela não fica sozinha, por causa do grau de dificuldade dela, então eu acho legal.”

Outra barreira apontada pelos professores relaciona-se as precárias condições de trabalho. Tais quadros surgem também os aspectos pedagógicos inerentes à educação especial. Em uma turma com contingente elevado os professores precisam estabelecer parâmetros para atenderem todos os alunos, além de manter em dia, aspectos burocráticos da prática e mediar questões disciplinares.

P3 “Eu tenho vinte dois, dos vinte e dois eu tenho entre sete o oito não alfabetizados então é um processo, no 3º ano, eu tenho aluno silábico com valor, silábico alfabético, os silábicos alfabéticos a gente vai embora, mais eu tenho aluno silábico com valor, aluno pré silábico, que não tem DI, e isso atrapalha bastante aí eu tenho a N. né, no caso que é deficiente intelectual, essa outra aluna que tem a baixa audição né, que enfrenta algumas dificuldades inclusiva a baixa alta estima né ... então assim, essa turma eu já sabia né, quando peguei, é uma turma bem desafiadora em relação ao aprendizado.”

Nesse contexto, a divisão das atribuições do professor com outro profissional capacitado também seria uma resposta efetiva.

Uma classe inclusiva, ao contrário, é constituída por um grupo heterogêneo de alunos, onde há crianças com as mais variadas capacidades, e, também necessidades. Pode-se afirmar que a classe inclusiva representa uma heterogeneidade desejada. Caso esta classe seja atendida apenas por um professor, ele conseguirá realizar a individualização do ensino com dificuldade. Para o trabalho docente no grupo heterogêneo se faz necessária a colaboração de um segundo educador. (BEYER, 2010, p.31-32)

Assim, a colaboração com outro professor não se faz necessário apenas para facilitar o trabalho do professor da classe, a intenção do ensino colaborativo, corresponde ao conceito de educação inclusiva, que repensa a educação como forma de atender as diferenças. Nesse caso, a multiplicidade de olhares é também muito positiva.

Todavia, enquanto tal perspectiva não é atingida, os professores revelam seus anseios e buscam maneiras eficazes de lidar com os desafios que se deparam em sala de aula.

P3 “[...] no meu quadro hoje né, qual que é a maior dificuldade, maior desafio de fazer com que a N. leia, é saber que ela tem deficiência intelectual tá no nível que pode avançar muito, mas eu tenho assim como ela, alunos que não são deficientes intelectuais e é um número que a meu ver, é um número grande de alunos com isso, com essa dificuldade na sala de aula, são uns 6, 7 alunos, aí eu acho que é um número bem grande, eu acho que é o maior desafio para atender ela né.

Deve-se reconhecer tais esforços, uma vez que estes professores dedicam tempo para pensar e repensar sobre suas práticas, promovendo a inclusão escolar muitas vezes sem o devido apoio.

Não há como discordar de que o professor realmente deve ter essas qualidades. Todavia, quando mergulhamos no cotidiano escolar e observamos as condições de trabalho, a estrutura e a organização de escolas em que pretendemos realizar a inclusão, concluímos ser possível incluir um ou outro aluno, mas nem um super-professor daria conta de realizar um processo realmente inclusivo sem alterações profundas no sistema escolar. (GONZÁLES, 2002, p.129)

A P2 ressalta a falta de apoio,

P2 “Eu concordaria se tivesse apoio, se eu tivesse um apoio real, se tivesse apoio realmente pessoas para nos orientar, para nos ajudar, propor ideias além das nossas, aí sim, mas do jeito que tem feito é só no papel, na verdade, é uma inclusão só mesmo para dizer que está fazendo, o professor faz o seu trabalho, mas não tem nenhum apoio.”

Tal situação é citada por Mendes (2014):

A educação inclusiva poderá provocar, principalmente, dois tipos de reação dos professores: a primeira é a de recusar tais alunos em suas salas, podendo tal recusa ser explícita ou velada. A segunda, é, talvez, a mais difícil, seria aceitar e buscar melhores práticas. (MENDES, 2014, p.105)

A autora relaciona a questão da formação com a aceitação de alunos com necessidades especiais. Muitas vezes a resistência se apresenta diante de uma falta de experiência e de um receio em fracassar diante desse desafio.

P3 “Se eu concordo? Concordo porque eu acho que é importante pra eles conviverem né, se igualarem né, no entanto as vezes eu acho que é um pouco difícil a gente dá o atendimento que à criança precisa, entende? Eu às vezes me sinto um pouco culpada por não conseguir desenvolver mais atividades, desenvolver na questão de planejar, desenvolver na questão de aprender, desenvolver na questão de realizar junto com o aluno.”

Nesse sentido, os professores insistem na necessidade de apoio, que muitas vezes não ocorre de maneira eficaz.

P7 “Se eu tivesse apoio, como eu tenho apoio não teria problema pra mim em nenhum momento. Uma estagiária ou uma ADI na sala, uma pessoa de apoio mesmo, um ADI, mesmo porque eu tenho que direcionar o que ela vai fazer na sala.”

P8 “Eu vou dizer mais uma vez pra você nos moldes que nós trabalhamos hoje não, não concordo, porque como é que você vai dar atenção pra 28 alunos mas dois NEE's, com todos os problemas que a gente já conversou aqui, que envolvem muitas vezes você precisando de apoio, de capacitação.”

Diante de tais dificuldades os professores demonstram desapontamento em relação a educação inclusiva deixando claro a insatisfação frente a real inclusão.

Outra barreira elencada pelos docentes são as atividades extracurriculares, embora tenham objetivos de promover o desenvolvimento dos alunos, o excesso delas podem causar falta, fadiga, desinteresse nos alunos, veja a seguir nos depoimentos:

P1 “[...] então toda segunda-feira ela não pode vir pra escola, ela faz CRIE, ela tem fono, ela tem psicólogo ela tem algumas atividades que não pode ser a tarde, então elas faltam bastante, inclusive eu preparei pra elas semana passada uma atividade de compensação de ausência,

P3 “[...] só que algumas vezes ela fica meia, meia eu não sei, esse ano a mãe dela retomou uma professora de reforço, então ela chega um pouco mais cansada na escola, a gente tá até conversando para que isso não atrapalhe o desenvolvimento dela aqui, porque ela já faz aula na sala de recurso, ela faz acompanhamento com fono, ela faz acompanhamento com psicólogo, agora duas vezes por semana ela tem uma professora de reforço na casa dela então assim a criança vai ficar cansada né, vai ficando um pouco esgotada.

Nesse caso, é necessário que haja uma centralização das atividades pedagógicas. Um auxílio para a aprendizagem dos alunos não pode vir a prejudicar a atuação na escola regular, pois, dessa forma, perderia o sentido prático.

Todo apoio pedagógico especializado deverá ocorrer na escola regular que o aluno frequentar. A centralização da ajuda pedagógica especializada representa o princípio da proximidade, o que pressupõe o apoio pedagógico, e terapêutico, quando necessário, o mais próximo possível do espaço de vida (escola, comunidade, família, etc) da criança. (BEYER, 2010, p. 37)

Para tanto é necessário que tenha em mente que todo apoio deve promover uma melhora da criança na compreensão das demandas escolares, e não ao contrário. Além disso, é preciso que todas as ações tenham a escola como ponto de referência, orbitando em torno desse âmbito principal de ensino e aprendizagem.

Os docentes apontam fragilidade com relação a sua formação o que acaba refletindo nas ações em sala, excesso de situações problemas sobrecarregam o docente gerando um sentimento de impotência:

P7 “Você tem que estudar o assunto, você tem que estudar o assunto pra você se inteirar, você tem que ter um diagnóstico, tem que ter um acompanhamento desse aluno e você tem que controlar sua ansiedade também, porque o tempo de resposta dele não vai ser o tempo dos demais e de repente nem o tempo que você está planejando e as vezes parece que está tudo perdido e não está, ele teve uma pequena evolução então acho que o maior desafio é esse, é você conseguir trabalhar, saber um pouco mais da deficiência dele, estudar um pouco mais sobre o assunto, ter o diagnóstico, ter o PEP dos anos anteriores que seja e também controlar a sua ansiedade na sala de aula.”

P2 “[...] é difícil extremamente cansativo porque você passa lição pra este, você orienta essa turma e vai pro outro grupo, você nunca tá parado, você não consegue aquela hora pra você dá uma respirada, então é um trabalho difícil.”

Conforme destaca Rodrigues (2009, p. 129) “a desvalorização tem sido tamanha a ponto de ser um determinante para o não-ensinar e, conseqüentemente, o não-aprender (RODRIGUES, 2009, p.129)”. Nesse sentido, o descaso com os professores que encontram dificuldade diante da inclusão que não ocorre de maneira satisfatória, ocasiona impactos profundos nas relações professor-aluno e ensino-aprendizagem.

A P5 relata as frustrações diante do insucesso de seu aluno,

P5 “[...] porque a gente enquanto professor, é muito ansioso, a gente quer ver o resultado logo e resultado com criança com deficiência intelectual não é assim que aparece, muito pelo contrário, as vezes a gente até se frustra por que a gente trabalha, utiliza muitas situações no concreto para criança poder compreender e quando você vai ver ou ela esqueceu ou aconteceu alguma coisa que bloqueou e ela não consegue se lembrar, então é muitas idas e vindas.”

*P5 “[...] não sabia ler, não sabia escrever e não reconhecia todas as letras do alfabeto, então o que eu foquei, a escrita do nome, porque é identidade dele ele só escrevia J. então eu foquei nisso, sobre a escrita dos nomes, reconhecimento de letras, reconhecimento de números, trabalho com letras móveis, trabalho com musiquinha, que a gente conseguisse identificar a letra inicial, que ficasse registrado isso pra ele, **mais muitas vezes a gente saía daqui com a boca aberta e muitas vezes eu saía frustrada, porque você percebe que a criança não está preparada pra muita coisa, então você tem que retomar, parar, respirar e começar novamente com menos informação.**”*

Um aspecto importante que percebe nos relatos dos professores é o fato de reconhecerem também suas limitações. Segundo Mantoan (2003) não é pertinente que o professor abrace sozinho todos os aspectos por tudo que corresponda ao atendimento educacional especializado, tendo profissionais para auxiliá-lo seja dentro ou fora da sala de aula.

Porém, conforme cita Rodrigues (2009, p 129), “a situação escolar verificada faz pensar que para a tão discutida e almejada inclusão, o professor é, muitas vezes, o único recurso disponível.

Nesse sentido, perceber suas limitações e estabelecer um processo de autoavaliação é necessário para também repensar constantemente suas práticas.

Assim, ao pensar a formação de professores, não se pode perder de vista a necessidade da formação continuada, o que permitirá uma permanente reflexão sobre o fazer pedagógico e o enfrentamento dos desafios constantemente colocados para a superação das dificuldades do cotidiano escolar (OLIVEIRA, 2009, p.243)

As adversidades podem ser pontos positivos somados ao processo de reflexão sobre as práticas pedagógicas desses docentes, como citam,

P7 “Também errei, fiz coisas que não deveria ter feito, mas a partir desse erro eu pude repensar, em algumas práticas que aconteceram nesse período entendeu, mas o bacana é assim a questão da sala, eu tinha aluno autista, tinha coisa que eu não podia ter dentro da sala entendeu, a questão do visual, não podia ter muita informação visual, porque isso poderia atrapalhá-lo, o local onde ele sentava era um local que fosse de menos barulho possível na sala, por isso que muitas vezes eles gostam de sentar nos cantos, porque acústica é diferente né, então tudo isso eu fui procurar saber, eu falava mais porque tem que sentar ali, mas porque isso, mas porque daquilo e a questão das atividades de estímulo visual mesmo, é a cor da atividade que chame atenção, que estimule muitas vezes o lúdico que é uma coisa que prendia a atenção deles.”

P8 “[...] então eu vejo essas falhas e eu me cobro muito e sei que não consigo dá o que eu gostaria de dar, porque, por falta de tempo, falta da dinâmica de uma sala de uma sala de aula lotada, você tem que dar conta daqui, você tem que dar conta dali, não é fácil é um desafio diário como eu disse, as vezes você tem problemas com alunos que não são NEE's que já são problemas grandes aí você tem que também lidar com tudo isso, então você tem que respirar fundo e ir pra cima, não é fácil.”

Tais relatos são muito emblemáticos e demonstram a visão dos professores, aspectos que muitas vezes não se reconhecem no processo de inclusão escolar.

O ponto crítico parece ser que, os recursos e o know-how para o desenvolvimento de um bem-sucedido processo de inclusão escolar parecem faltar ou existir de forma muito precária, resultando em experiências de frustração para os participantes sejam professores, pais ou os próprios alunos. (BEYER, 2010, p.67)

Nesse caso, a necessidade de aperfeiçoamento constante é sempre lembrada pelos professores entrevistados. Em seus relatos, os professores demonstram compreender a necessidade da formação continuada:

P5 “[...] eu me achava na professora muito técnica, era isso que eu tinha que dar e pronto acabou, não tinha muita aquela coisa assim de parar, não sei se era por conta da inexperiência, será que assim que tem que ser? Será que não posso ser mais maleável? Por que será que essa criança não tá prendendo? Meu Deus do céu, o que mais que dá para fazer com essa criança? Então são esses questionamentos que eu ainda faço pra mim.”

P5 “Não sou perfeita, tem muita coisa que eu me frustro porque as vezes não consigo dar conta né, porque são N problemas dentro da sala e eu sempre falo que inclusão é o menor deles, inclusão é o menor deles, eu não me importo de trabalhar com inclusão de forma alguma, apesar de não ter nenhuma, nenhum familiar de inclusão, não tenho, mas eu tenho dificuldade para lidar com crianças que não tem limite, eu acho que é muito pior você lidar com criança que não tem limite do que com criança de inclusão, isso para mim é mais difícil, porque eu não consigo ver a criança socando, xingando, esperneando querendo te bater, eu não consigo visualizar isso, eu não consigo internalizar isso como algo normal e os pais não tomarem uma atitude né, então é uma coisa que eu me cobro muito, com relação a isso

porque eu aporrinho a vida do pai mesmo, eu não tô nem aí, vai ou vai me amar o vai me odiar, mas vai ter que fazer alguma coisa.”

P2 “É a hora que a gente fica extremamente cansada, esse que é o trabalho exaustivo de hoje em dia quem tem aluno DI na sala.”

Além de compreender as próprias limitações o professor também precisa ter em mente não somente os potenciais, mas as limitações, os retrocessos e as necessidades de se refazer certos caminhos.

P7 “[...] então eu tinha que ter muita atividade, muita estratégia ali dentro para poder fazer com que a aula se desenvolvesse, pra que não gerasse indisciplina, então eu tinha toda essa problemática, de uma sala extremamente agitada, de um professor que é agitado, eu sou agitado, eu sou uma pessoa agitada, eles percebiam isso porque eu não conseguia ficar quieto, parado, sentado ali, eu tinha ficar conversando com um, fazendo uma atividade com outro, então tudo isso era um fator ali, então a coordenadora falava que os meus alunos eram o meu retrato, mais era porque eu promovia as minhas aulas pra elas serem agitadas.”

P5 “[...] aí depois também é época de férias, quando voltava era uma frustração, não lembrava, a maioria das coisas tinha que recomeçar tudo novamente para depois chegar do ponto de parada para dar continuidade, então às vezes é isso que frustra muito o professor quando trabalha com criança com deficiência intelectual porque é no momento deles e não no nosso.”

P7 “[...] se você não tiver a interferência, se você não fizer as devidas adequações, você não vai ter progresso, só que você tem que ter na sua cabeça que esse progresso é muito pouco falando em questões quantitativas, o progresso dele é muito menor do que se a gente fosse pensar em uma criança sem nenhum tipo de conduta, sem nenhum tipo de deficiência, então você tem que ter na sua cabeça a consciência de que as vezes ele aprendeu apenas uma letra naquele ano, já foi um progresso, pra ele que chegou pra você muitas vezes sem saber um nada, como eu te falei, chegou sem saber nada, ao final de um ano, aprendeu diversas coisas.”

Diante do que colocam os professores nos depoimentos, retoma-se algumas ideias acerca da formação continuada. Segundo Beyer (2010) a formação do professor é um aspecto inerente à educação inclusiva. Assim, não há como existir uma inclusão plena sem aperfeiçoamento e capacitação dos profissionais, que se aprimoram de acordo com suas experiências:

“Não há como propor uma educação inclusiva, onde “literalmente” se joguem crianças com necessidades especiais nas salas de aula regulares, quando o professor não tem uma formação que lhe possibilite lidar com tais alunos. Para tanto, seria interessante estabelecer disciplinas nas pedagogias e nas diferentes licenciaturas que possibilitem uma introdução ao ensino de alunos com necessidades especiais. (BEYER, 2010, P.56)

Bueno (2011), por sua vez, destaca que a formação deve atingir tanto o professor da sala quanto o professor especialista, que diante de suas peculiaridades, precisam estar seguros de seus papéis diante das demandas da educação especial.

A formação de professores e a qualificação do ensino para crianças com necessidades educativas especiais, na perspectiva da construção efetiva de uma educação inclusiva, envolve, pelo menos, dois tipos de formação profissional, a saber:

- dos professores do ensino regular, com vistas a um mínimo de formação já que a expectativa é da inclusão dos alunos com “necessidades educativas especiais”; e
- dos professores especializados nas diferentes “necessidades educativas especiais”, [...] (BUENO, 2011, p.128)

Ainda segundo Bueno (2011, p. 191):

Constitui-se na prática comum, hoje, designar esses educandos “alunos de inclusão”, sem qualquer outra designação, sob a justificativa da não estigmatização, mas que resulta na absoluta falta de acesso do professor regente a informações básicas sobre seu quadro efetivamente ocasiona, bem como assistência educacional que lhe permita adequar suas práticas pedagógicas levando em consideração essas características.

Nesse sentido, é necessário que além do apoio o professor disponha de informações que norteiem a prática, uma vez que “sem informações, sem recursos adicionais e trabalhando em condições completamente adversas, o que esperar da ação docente senão uma prática burocratizada, rotinizada e pouco eficiente (BUENO, 2011, p.191).”

Assim, para que a rede de apoio se torne um mecanismo eficaz de apoio ao professor, é preciso atuar em diversos contextos, suprindo o professor todas as necessidades, para que esse não seja obrigado a desenvolver o trabalho com base na tentativa e no erro. Diante dessa questão, Bueno (2011, p. 192) é contundente ao afirmar que “retirar da discussão sobre a formação e prática dos professores as condições efetivas de trabalho sob as quais eles atuam é, no mínimo, expressar uma visão idealista sobre a melhoria da qualidade de sua atuação.”

Mendes (2014), por sua vez, destaca outras questões que prejudicam o processo de formação dos professores.

Professores, ou melhor, professoras que assumem jornada dupla de trabalho, que têm um mínimo de horas remuneradas de atuação extraclasse, que enfrentam turmas superlotadas, sem falar no sobre-trabalho doméstico que muitos têm de enfrentar, não têm condições efetivas para se aprimorarem continuamente em sua ação docente. (MENDES, 2014, p.193)

Destaca-se que, em muitos casos, os professores entrevistados enfrentam uma jornada duplicada, atribuem uma segunda turma como forma de complementar a renda. Nesse contexto, ao enfrentar uma carga horária de mais de 40 horas semanais em sala de aula, o que

reflete no quadro apresentado por Mendes (2014) na citação acima.

A falta de tempo para a formação continuada, prejudica a prática pedagógica do professor, que não apreenderá os conhecimentos necessários para o aprimoramento de seu trabalho, ou apreenderá de uma forma não qualitativa. Concordamos com Oliveira (2009, p. 240) quando afirma que:

Esses conhecimentos capacitarão os professores a perceberem a diversidade de seus alunos, valorizarem a educação inclusiva, flexibilizarem a ação pedagógica, identificarem as necessidades educacionais especiais e, junto com o professor especializado, implementarem adaptações curriculares. (OLIVEIRA, 2009, p.240)

Sem o tempo e distanciamento da sala de aula para essa formação, é muito difícil que o professor consiga ir além das práticas que já desenvolvem em sala de aula. Práticas essas que, como vimos em vários relatos, não têm surtido o efeito esperado. Nesse contexto, a P6 relata a dificuldade de se desenvolver outras atividades, além dos compromissos com o trabalho em sala de aula.

P6 “[...] porque eu não tenho tempo para mim na verdade, porque a minha vida é na escola, chegando em casa à noite já começa de novo, hoje eu fiquei a tarde em casa, eu não fiz nada para mim, eu almocei, escovei o dente e sentei na frente computador, agora tomei um banho e vim para cá, então eu fiquei lá fazendo isso também, então ao meu trabalho, a minha dedicação.”

Atuação nesse sentido, em que a dedicação extrapola os horários de trabalho livre ou em sala de aula, precisam também ser analisados. Lantheaume (2012) aponta os riscos para os professores de cargas horárias de trabalho exaustivas para a profissão docente. Nesse caso a professora abra mão de cuidados básicos, como uma refeição em tempo adequado, para se dedicar ao aperfeiçoamento.

O professor é um profissional e necessita de períodos em que não esteja trabalhando para se refazer e desenvolver outras atividades e quando as práticas docentes extrapolam estes momentos, corre-se o risco de desenvolver relações inadequadas e não saudáveis com a prática docente. No caso do relato do P6 é possível notar como os aperfeiçoamentos necessários para uma prática inclusiva tomam muito tempo dos professores. Uma forma simples de mudar essa realidade seria revendo as cargas horárias dentro de sala de aula, em que as horas de trabalho livre e de formação continuada fossem ampliadas. Oliveira (2009, p. 242) reitera a necessidade de:

Garantir uma sólida formação acadêmica que propicie a competência necessária para refletir sobre a prática educativa e atuar consistentemente para alterar a realidade objetiva, transpondo os limites impostos por uma perversa política sócio-econômica-cultural de exclusão exige tempo e aprofundamento reflexivo. (OLIVEIRA, 2009, p.242)

Além disso, é necessário ter em mente que o termo “formação continuada” não é um conceito vazio, e aspecto *continuum* deve ser respeitado. Em muitos casos percebemos que um curso de pós-graduação é encarado como credencial para atuar junto aos alunos com necessidades especiais. Porém,

Não há como esgotar todas as discussões da prática pedagógica em um curso de formação. Se nos atermos à natureza do trabalho do pedagogo e do professor, certamente, não teremos dúvidas da necessidade de uma formação permanente. O contato direto com a realidade didático-pedagógica e com o próprio sistema de ensino traz novas indagações e exige reflexões permanentes para que se efetive adequadamente o processo de ensino-aprendizagem. (OLIVEIRA, 2009, p.242)

É necessário que o professor esteja realmente em constante formação, no âmbito acadêmico em cursos de graduação, pós-graduação e extensão, e em vivências, tendo contato com experiências pedagógicas eficazes, realizando estágios de docência, residências pedagógicas, encontros com outros profissionais etc.

[...] o enfrentamento dos desafios propostos à Educação de modo geral implica uma prática docente que priorize a realização de planejamentos em conjunto, criando um espaço organizado de trocas de experiências, de idéias e de dificuldades, em que os professores possam colaborar mútua e cooperativamente com seus pares. (FREITAS, 2009, P.245)

A concepção demonstrada por Freitas (2009) vai ao encontro de outras ideias já elencadas, introduzindo a questão da formação continuada como um processo colaborativo. Além disso, o autor analisa este aspecto sob um viés metodológico, apontando um possível caminho a seguir.

A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. [...] O que se propõe na realidade é a formação de um professor que esteja preparado para atuar além do espaço restrito da sala de aula, contribuindo para a transformação de uma realidade ainda preconceituosa e segregacionista. (FREITAS, 2009, p.247)

Reiteramos a ideia de quebra de paradigmas e rompimento com os limites para o sucesso da educação inclusiva que já destacamos anteriormente. Nesse caso, é necessário além dos limites das crianças com deficiência, pensar nos limites das práticas, das relações e do próprio sistema educacional e, por fim, superá-los.

Por fim, é necessário lembrar que tal processo de formação não deve se restringir apenas ao professor. O professor é uma das pontas de uma rede que deve ser preparada de uma forma geral. Nesse sentido, toda a comunidade escolar precisa compartilhar uma cultura inclusiva, sendo capaz de atuar diante das diferenças.

Sobre a formação de professores capacitados, o debate parte do princípio de que as ações a serem desenvolvidas nas classes ou disciplinas do ensino regular devem ser viabilizadas por docentes que, na perspectiva da atual política de inclusão escolar requerem sua contribuição uma formação “geral” sobre a educação de alunos com necessidades especiais que os capacite a se responsabilizar pelo plano e pelo desenvolvimento acadêmico desses alunos. (FERREIRA, 2009, p.251)

Nesse cenário os professores pontuaram a necessidade de se capacitarem, retomando a ideia da formação continuada e do constante aperfeiçoamento:

P8 “[...] você precisando de apoio, de capacitação, tudo bem o professor tem que correr atrás tem que se capacitar, mas eu ainda bato naquela tecla acho que uma coisa tem que ser padronizada certo, acho que tem que padronizar, tem que investir nisso, se você tá querendo fazer um trabalho diferenciado então tem que ter investimento, investimento em capacitação e treinamento, é mais palestras, é mais cursos, então nos moldes que eu os tenho eu não concordo.”

P6 “[...] porque eu não estudei pra isso, no caminho a gente vai juntando né, vai abraçando tudo que aparece, mas assim, especificamente estudar pra isso não fui, tanto é que a minha psicopedagogia eu terminei em 2007, eu comecei a estudar já pra entender um pouquinho mais nesse ramo que não sabia de nada, no começo aqui era crua, ninguém sabia nada, foi colocado na sala, teve um congresso tal, mas uma coisa assim, muito pouco entendeu, porque a inclusão é uma coisa muito complexa, tem hora que você tá achando que tá fazendo o bem pra criança e você não tá fazendo, você poderia fazer melhor se você conhecesse melhor as deficiências essas coisas, então a gente vai aprendendo, vai adquirindo mais experiência com tempo.”

Em outros relatos, porém, os professores demonstram certa preocupação com a falta de preparo, reiteram a responsabilidade do sistema de ensino de prover essa capacitação como um direito do próprio aluno.

P8 “Então eu tenho uma opinião muito contundente, eu acho que as escolas não estão preparadas, esse é o meu ponto de vista, eu acho que os professores deveriam ser melhores preparados, acho que os professores teriam que ter, ninguém é obrigado a fazer uma pós-graduação, mas a partir do momento que você coloca numa rede que você tem trabalhar com inclusão, acho que você tem que capacitar os seus profissionais, seja os professores ou seja os ADI's né, mesmo aquele estagiário, os próprios inspetores que lidam com eles o dia inteiro, então, na minha concepção vejo uma falha nesse sentido, acho que teria que ter uma preparação muito melhor e também padronizar, padronizar no que eu digo é por exemplo, as vezes cada escola tem uma característica de trabalhar especificamente com seu grupo de professores com professores da sala de recursos ou mesmo com os profissionais que as vezes aqui na nossa cidade é dividido por setor, então por exemplo, tais profissionais ficam no setor tal, outro fica na região norte, outro fica na região central, então também tem, eu percebi muito isso com a experiência nessa outra escola e em uma outra unidade que eu trabalhei, a diferença de trabalhar, mas eu acho que deveria ter uma preparação maior dos profissionais.”

A declaração do P8 vai ao encontro do que afirma Beyer 2010), uma vez que introduzir um aluno em uma sala com um professor que não é capacitado para atender suas necessidades não é incluir.

Não há como propor uma educação inclusiva, onde “literalmente” se joguem crianças com necessidades especiais nas salas de aula regulares, quando o professor não tem uma formação que lhe possibilite lidar com tais alunos. Para tanto, seria interessante estabelecer disciplinas nas pedagogias e nas diferentes licenciaturas que possibilitem uma introdução ao ensino de alunos com necessidades especiais. (BEYER, 2010, p.56)

Nesse caso, o autor reitera que o conteúdo sobre inclusão deve estar presente na formação dos professores desde a licenciatura, como forma de preparar esses profissionais desde um primeiro momento de sua formação.

Apesar das dificuldades apresentadas, a P5 compara o acesso à informação que temos hoje, com as dificuldades que vivenciou no passado em relação à inclusão:

P5 “[...] hoje em dia não, tudo tá mais fácil, a gente não pode reclamar, porque até se você quiser fazer cursinho de graça mesmo que não seja algo reconhecido mas que te dá informação, você consegue pela internet até pelo celular quando você não quer fazer nada, não tem nada para fazer, você consegue fazer né, a informação hoje, eu acho que a informação hoje ela tá muito fácil, basta você querer correr atrás e naquela época a gente tinha que aprender na marra.”

Ou seja, mesmo que não haja investimos na formação continuada, se o professor quiser se especializar ou obter informações concernentes a deficiência de seu aluno ele encontra meios para obter, o aprimoramento de professores na educação inclusiva na

atualidade, o acesso à informação é muito maior, sendo possível ao menos o desenvolvimento de conhecimentos básicos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho buscamos apresentar as perspectivas da escolarização de alunos com deficiência intelectual sob o ponto de vista dos professores de uma rede de ensino municipal do Litoral Norte Paulista. Nosso objetivo foi observar tanto algumas práticas de ensino voltadas a escolarização de alunos com deficiência intelectual, quanto as diferentes formas de adaptações curriculares. Além disso, este objetivo principal, foi articulado com novas concepções de ensino em educação especial, além de compreender os limites de atuação dos professores dentro do contexto estudado.

Com relação ao conceito de deficiência, permitiu-nos constatar que ainda existem informações equivocadas quanto as reais potencialidades dos alunos com deficiência intelectual, os professores muitas vezes relacionam a deficiência intelectual com incapacidades (falta de memória, lentidão, imaturidade e outros), gerando baixa expectativa do seu aprendizado, o que vem na contramão dos estudos de Vygotsky (1983) que comprova que as mediações vivenciadas pela criança que o encaminharão ao seu desenvolvimento indo de um primitivismo a um modo cultural de funcionamento intelectual.

Destacamos a necessidade de se repensar as limitações que atribuímos à criança com deficiência. É muito comum que se pense na criança com deficiência por suas limitações, ou seja, por aquilo que ela não consegue realizar. Nesse sentido, as habilidades, possibilidades de aprendizagem e potencialidades da criança são deixadas no segundo plano, decretando que não há o que se fazer em alguns casos específicos.

Dessa forma, é necessário compreender que em muitos casos a limitação está na visão do professor e da comunidade escolar, nas práticas, no diagnóstico etc. Sendo que a criança ainda possui uma infinidade de possibilidades de aprendizagem que acabam não sendo desenvolvidas por uma visão limitadora. Assim, é necessário que se rompa com esta visão, promovendo uma maior variedade de estímulos para a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Ficou evidente em alguns dos professores uma concepção médica muito arraigada, ancorando-se em laudos e na possibilidade da medicação para delimitar sua atuação, buscando sempre uma forma de delimitar as possibilidades de aprendizagem do aluno com deficiência.

Em relação ao currículo adaptado demonstrou-se sofrer uma supressão de conteúdos, os que o professor julga desnecessários, não significativos ou muito complexos para alunos

com deficiência, o que nos levou a repensar as abordagens oferecidas ao aluno com deficiência intelectual, uma vez que o problema não reside no que a criança será capaz de aprender ou não, e sim, nas estratégias que o professor proporá para que determinado conteúdo faça sentido.

Foram explorados caminhos para uma adaptação curricular sem excluir os alunos com deficiência do contexto geral da turma, observamos alguns professores adaptarem o mesmo conteúdo considerando a especificidade do seu aluno, vivenciamos uma experiência onde um professor trabalhou interdisciplinarmente com a turma facilitando a compreensão do conteúdo e oportunizando uma vivência significativa para todos alunos.

Além disso, alguns professores demonstraram trabalhar com as atividades de vida diária, procurando adotar estratégias que estimulassem o desenvolvimento da autonomia do aluno.

Quanto ao aspecto interacional e a construção de laços sociais, notou-se nos discursos que a convivência entre os alunos era harmoniosa, demonstrando companheirismo e cooperação entre seus pares, comprovando a importância da atuação dos colegas no processo de inclusão, que em alguns casos acabaram auxiliando o professor no processo de ensino e aprendizagem, tornando as propostas mais significativas aos colegas.

Quanto às redes de apoio, necessárias para o auxílio dos professores em seu trabalho em sala de aula, notamos que esta ainda precisa ser melhor articulada. Uma vez que os profissionais de apoio, designados para atuar em sala de aula junto aos alunos com deficiência, não possuem a formação nem a experiência necessárias para realizar essa função, o professor acaba se sentindo sobrecarregado, pois precisa além de realizar as adaptações no currículo, orientar o apoio sobre sua execução.

Apesar disso, em alguns casos, percebemos que os professores conseguem estabelecer uma boa relação com o apoio em sala de aula, desenvolvendo, inclusive, certa dependência para que as propostas de inclusão sejam realizadas de forma eficaz.

Nesse sentido, é necessário salientar que muitos dos docentes possuem suas salas superlotadas, muitas vezes com números elevados de alunos com dificuldade de aprendizagem e indisciplinados, o que muitas vezes prejudica o desenvolvimento de propostas e estratégias inclusivas. Diante deste cenário, o professor tende a trabalhar de forma nivelada, tentando atender as demandas excessivas de uma forma mais abrangente.

Entende-se, porém, que apesar desse importante esforço, diante de uma classe muito heterogênea, é recomendável que o professor elabore propostas diversificadas, no sentido de

atender com mais qualidade cada necessidade, utilizando-se de agrupamento de pares aproximado e da tutoria de outros alunos.

Percebe-se que há a tentativa, ainda bastante superficial, de se promover uma concepção de trabalho compartilhado (EFFGEN et al, 2012), visto que em alguns casos o apoio em sala de aula acaba ampliando suas funções e permitindo ao professor maior liberdade em sua atuação. Além disso, os professores dispõem do apoio das professoras das Salas de Recursos, que com certa frequência realizam intervenções, indicando propostas, e realizando orientações necessárias quanto aos procedimentos.

Apesar da evidente satisfação dos professores com a atuação de tais profissionais, em alguns momentos ficou claro o papel de controle e fiscalização das práticas em sala de aula. Nesse sentido, é necessário que essa relação seja melhor delimitada, como forma de evitar conflitos entre esses profissionais.

Em alguns momentos a dinâmica entre professor e estagiária ou ADI, se assemelha ao conceito de coensino (MENDES, 2014), porém ainda é necessário que haja maior investimento na contratação e aperfeiçoamento dos profissionais, além de repensar o sistema de ensino como forma de ampliar as atribuições de toda a rede de apoio, além de se repensar o papel dos professores em sala de aula.

Com base nas análises realizadas verificamos que além de uma reestruturação do currículo adaptado e de suas práticas é preciso investir constantemente na formação e aperfeiçoamento dos professores. Para além de uma formação acadêmica focada na obtenção de certificações, é preciso que o professor tenha sua carga horária em sala de aula repensada, para que em horários mais flexíveis ele possa aprimorar suas experiências com, discussões em grupo, orientação, supervisão, estágios e residências pedagógicas, por exemplo.

A partir desse desenvolvimento profissional, é possível que se desenvolva propostas em que o aluno participe ativamente do próprio aprendizado, por meio de exploração, experimentação, pesquisa em grupo, comunicação e discussão de tarefas, atividades desafiadoras que estimulem o conhecimento e a autoavaliação (Mantoan, 2013, p.107). Ou seja, atividades inovadoras que relacionam conhecimentos e práticas do cotidiano, conteúdos que permitam criar e reinventar a realidade

Sabemos que o professor precisa construir uma bagagem de conhecimentos que vai muito além do conhecimento acadêmico, a fim de contemplar a diversidade de referências que seus alunos possam apresentar em sala de aula.

Contudo, entendemos que o professor não pode ser visto como um super-herói, ou um indivíduo que saiba tudo e seja capaz de sanar todas as necessidades de seus alunos. Nesse sentido, o professor precisa se apresentar perante seus educandos também como um indivíduo em formação, disposto a ensinar a aprender, e, sobretudo, aprender com seus alunos e, além disso, aprender a ensinar a cada dia.

Deixamos para a reflexão a concepção do papel da escola e da educação em processos de exclusão social da criança com deficiência e a influência da construção de uma visão limitadora sobre esses alunos neste processo.

Entendemos que sem acesso a uma educação plena e de qualidade não será possível romper os obstáculos no sentido de uma verdadeira inclusão. Esperamos que os resultados e informações apresentados nessa pesquisa possam contribuir para a reflexão sobre a inclusão escolar e para a escolha de novos caminhos pedagógicos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A. **DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: REALIDADE E AÇÃO**. Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE– São Paulo: SE, 2012, 153 p.
- AMERICAN ASSOCIATION OF MENTAL RETARDATION. Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ANDRÉ, M. **O QUE É UM ESTUDO DE CASO QUALITATIVO EM EDUCAÇÃO?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753> acesso: 17/10/2016.
- ANDRÉ, M. **ESTUDO DE CASO: SEU POTENCIAL NA EDUCAÇÃO**. SIMPOSIO. PUC do Rio de Janeiro: Cad. Pesq., (49) : 51-54, maio 1984. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/528.pdf> acesso: 08/06/2016.
- ANDRÉ, M. **O QUE É UM ESTUDO DE CASO QUALITATIVO EM EDUCAÇÃO?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753> acesso: 02/06/2016.
- ARANHA, M. S. F. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, n. 21, mar/2001, p. 160-173.
- ARAÚJO, E.A.C. Parceria família – Profissional em educação especial: promovendo habilidades de comunicação efetiva. **Temas em educação especial: avanços recentes**. MENDES, E.G; ALMEIDA, M.A; WILLIAMS, L.C.A (Orgs). São Carlos: EdUFSCar, 2009, 366p.
- ARROYO, M. G. Os educandos, seus direitos e o currículo. Org. MOREIRA, A. F. B. e CANDAU. V. M. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: Implicações e contribuições para a psicologia e a educação atual. (Tese de Doutorado em Educação Escolar). Araraquara: UNESP, 2007.
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: mediação, 2010. 123p.
- BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. Investigação Qualitativa em Educação, TRAD. SANTO, M.J.S; BAPTISTA, T.M. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente a escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI. A. (orgs). Escritos de educação. Petrópolis, Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, JC. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Tradução: Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Ufsc, 2015.

BRANDÃO; A. Pensando em uma escola de qualidade para o século XXI. **Para uma escola do século XXI**. MANTOAN, M. T. (org.). Campinas, SP: UNICAMP / BCCL, 2013. 122p.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, J. G. S.. Educação Especial Brasileira: questões conceituais e de atualidade. 1. ed. São Paulo: EDUC - Editora da PUC/SP, 2011.

BRASIL. Constituição (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, 18 de setembro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em 21/07/2016.

_____. Constituição (1998). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 21/07/2016.

_____. Lei nº 7.853, de 24 de Outubro de 1989. Brasília, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em 21/07/2016.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm . Acesso em 21/07/2016.

_____. Lei nº 8.859, Brasília, 23 de Março de 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8859.htm . Acesso em 21/07/2016.

_____. Lei Nº 9.394, Brasília, 20 de Dezembro de 1996. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm . Acesso em 21/07/2016.

_____. Lei No 10.048, Brasília, 8 de Novembro de 2000. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10048.htm . Acesso em 21/07/2016.

_____. Lei Nº 10.098, Brasília, 19 de Dezembro de 2000. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm . Acesso em 21/07/2016.

_____. Lei Nº 10.172, Brasília, 9 de Janeiro de 2001. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 21/07/2016.

_____. Lei Nº 10.436, Brasília, 24 de Abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm . Acesso em 21/07/2016.

_____. Lei Nº 10.845, Brasília, 5 de Março de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm. Acesso em 21/07/2016.

_____. Decreto Nº 3.298, Brasília, de 20 de Dezembro de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em 21/07/2016.

_____. Decreto Nº 3.956, Brasília, 8 de Outubro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em 21/07/2016.

_____. Decreto Nº 5.296 Brasília, 2 de Dezembro de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em 21/07/2016.

_____. Decreto Nº 5.397, Brasília, de 22 de Março de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5397.htm. Acesso em 21/07/2016.

_____. Decreto Nº 5.626, Brasília, 22 de Dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 21/07/2016.

_____. Decreto Nº 5.904, Brasília, 21 de Setembro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5904.htm. Acesso em 21/07/2016.

_____. CENSO ESCOLAR (MEC/INEP, 2006) Disponível em: http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2014_14137.pdf acesso: 05/07/2016.

_____. (MEC/INEP,2013)-Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf acesso: 05/07/2016.

_____. (MEC/INEP, 2014) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2015-pdf/17044-dados-censo-2015-11-02-materia> acesso: 05/07/2016.

_____. Decreto 6571/08 | Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93163/decreto-6571-08> Acesso em: 01 jun.2016.

_____. Ministério da Educação. Implementações de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 01 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Saberes da educação: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília, (2003). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf> acesso 16/07/2017.

BRAUN, P.; NUNES, L.R.O.P **A Formação de Conceitos em Alunos com Deficiência Intelectual: o Caso de Ian.** Rev. bras. educ. espec. vol.21 n.1 Marília jan./mar. 2015.

Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000100075&lng=pt&nrm=iso acesso: 05/07/2016.

CANDAU, V. M. (coord.) *et all.* **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CANDAU, Vera M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n. 37, já./abr. 2009.

CONSELHO Nacional de Educação. Resolução nº 4, Brasília, de 2 de outubro de 2009. Disponível em: < http://www.abiee.org.br/doc/Resolu%e7%e3o%204%20DE%2002%20out%202009%20EDUCA%c7%c3O%20ESPECIAL%20rceb004_09.pdf>. Acesso em: 16/11/2016.

COSTA, V. A. Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais: para quê? *In*: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012, p. 89-110.

COSTA, M. P.R. **Alfabetização para o aluno com deficiência intelectual.** São Paulo: Edicon, 2017, 4º Ed.184p.

CROCHÍK, J.L. **Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica,** MIRANDA, T.G; FILHO, T.A.G. (org.) O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares, Salvador: EDUFBA, Salvador, 2012.

DECLARAÇÃO de Montreal Sobre a Deficiência Intelectual. Montreal/Canadá: OPS/OMS, 06/out/2004.

DECLARAÇÃO de Salamanca: sobre Princípios, Política e Práticas em Educação Especial. Espanha, 1994.

DIAS, M.C. **Atendimento Educacional Especializado complementar e a deficiência intelectual: considerações sobre a efetivação do direito a educação.** 2010. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde.../MARILIA_COSTA_DIAS.pdf acesso: 05/07/2016.

EMMEL, M.L.G. **Deficiência Mental.** In: PALHARES M.S.; MARINS, S.C.F. (org.) Escola Inclusiva, São Carlos: EdUFSCar, 2002.

FANTACINI, R.A.F.; DIAS, T.R.S. **Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual.** *Rev. bras. educ. espec.* vol.21 no.1 Marília jan./mar. 2015. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000100057&lng=pt&nrm=iso acesso: 05/07/2016.

FERRAZ, M.G.; **CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM ENSINO-APRENDIZAGEM COLABORATIVO**. Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE– São Paulo: SE, 2012, 153 p.

FERREIRA, M.C.C. Formação de professores. **Temas em educação especial: avanços recentes**. MENDES, E.G; ALMEIDA, M.A; WILLIAMS, L.C.A (Orgs). São Carlos: EdUFSCar, 2009, 366p.

FERNANDES, L. B.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. **Breve histórico da deficiência e seus paradigmas**. Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia, Curitiba v.2, 2011, p.132 –144 .

FORQUIN, J.C. **Escola e Cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, S.N. Formação de professores: interfaces entre a educação e a educação especial. **Temas em educação especial: avanços recentes**. MENDES, E.G; ALMEIDA, M.A; WILLIAMS, L.C.A (Orgs). São Carlos: EdUFSCar, 2009, 366p.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a manipulação da Identidade Deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOFFMAN, E. A representação do Eu na vida Cotidiana. 14ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GOMES, N. L. Diversidade e Currículo. Org. BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. Indagações sobre currículo: Diversidade e Currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GONZÁLES, J.A.T. Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: artmed, 2002.

GUEBERT, M.C. **Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular**. 2013. 118f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível: <http://www.iparadigma.com.br/bibliotecavirtual/files/original/af2460dd72d5325ebdd3df0d8ac3ba6c.pdf> acesso: 05/07/2016.

HENRIQUES, R. M. **O currículo adaptado na inclusão do deficiente intelectual**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/489-4.pdf>>. Acesso em: nov/2016.

IBGE (2010). Disponível: <http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=351050> acesso: 20/07/2016.

JANNUZZI, Gilberta. A luta pela educação do “deficiente mental” no Brasil. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

_____. **A luta pela educação do “deficiente mental” no Brasil.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

JESUS, D.M.; EFFGEN, A.P.S. **Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões,** MIRANDA, T.G; FILHO, T.A.G. (org.) O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares, Salvador: EDUFBA, Salvador, 2012.

KASSAR, M. C.M. **Política de Educação Especial no Brasil: Escolha de Caminhos,** MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. (org.) A pesquisa sobre Inclusão Escolar em suas Múltiplas Dimensões: Teoria, Política e, Formação. Marília: ABPEE, 2012.

KAUFMANN-SACCHETTO, K.; FILIPE, B. T. C.; BARBOSA, G. H. L.; PEREIRA, D. G.; MEIRA, F. C. M. **Educação Especial:** Legislação que respalda e ações afirmativas. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, São Paulo, v.11, n.1, p. 37-51, 2011. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Pos-Graduacao/Docs/Cadernos/Volume_11/Kaufmann-Sacchetto_et_al_v_11_n_1_2011artigo_1.pdf>. Acesso em: nov/2016.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.**3.ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LEITE, E.A. **Inclusão Escolar e Deficiência Intelectual: Um estudo sobre a relação família, escola e trajetórias escolares.** 2016. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Taubaté, Taubaté. 2016. Disponível: <http://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2014/dissertacoes/mpe/Elisete-de-Andrade-Leite.pdf> acesso: 05/07/2016.

LENOIR, YVES. **Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1299-1325, set./dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a11v2797.pdf> acesso: 03/07/2016.

LEONEL, W.H.S.; LEONARDO, N.S.T. **Concepções de professores da educação especial (APAEs) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: um estudo a partir da teoria vigotskiana.** Rev. bras. educ. espec. vol.20 no.4 Marília out./dez. 2014. Disponível:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000400006&lng=pt&nrm=iso acesso: 05/07/2016.

LIMA, S.R. **Escolarização da Pessoa com Deficiência Intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares.** 2009. 179f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2858/2613.pdf?sequence=1&isAllowed=y> acesso:05/07/2016.

- LOPES, E. **Adequação Curricular: Um Caminho para a inclusão do Aluno com Deficiência Intelectual**. 2010. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2010. Disponível: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2010/2010%20-%20LOPES,%20Esther.pdf> acesso:05/07/2016.
- LUCK, HELOÍSA. *Pedagogia da interdisciplinaridade. Fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 13º ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MACHADO R. **O desafio das diferenças nas escolas**. MANTOAN, M. T. (org.). Petrópolis / RJ: Vozes, 2008;
- MANTOAN, M.T. E. **Compreendendo a deficiência Mental. Novos caminhos educacionais**. Editora Scipione, 1989.
- MANTOAN, M.T. E. A propósito de uma escola para este século. **Para uma escola do século XXI**. MANTOAN, M. T. (org.). Campinas, SP: UNICAMP / BCCL, 2013. 122p.
- MANTOAN, M.T. E. A. *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- MARCHESI, Álvaro. A Prática das escolas inclusivas. In: **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Editora Artmed, Porto Alegre, 2004.
- MARIN, M.; MARETTI, M. Ensino colaborativo: estratégia de ensino para a inclusão escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS EM DIÁLOGO, 2014, Rio de Janeiro. Resumo. Rio de Janeiro: UERJ, 2014. p. 1-9.
- MARTINS, J. S. *Exclusão Social e a nova desigualdade*. 3.ed. São Paulus: Paulos, 1997.
- MENDES, E. G. Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. In: PADILHA, M. S. e MARINS, S. C. F. (orgs). *Escola Inclusiva*. pp. 61 – 85 São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- MENDES, E.G; VILARONGA, C.A.R; ZERBATO, A.P. *Ensino Colaborativo como Apoio à Inclusão Escolar: Unindo esforços entre a educação comum e especial*. São Carlos: EdUFSCar, 2014. 160 p.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio da pesquisa social**, DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- _____. **Trabalho de Campo: Contexto de Observação, interação e descoberta**, in: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MINETTO, M. F. *Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio*. Curitiba: IBPEX, 2012.

MIRANDA, A. A. B. **História, deficiência e educação especial.** Revista HISTEDBR, 2004, p. 1-7.

MITTLER, Peter. Educação inclusiva: contextos sociais. Tradução: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOSCARDINI, S.F. **Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual em classes comuns e em Salas de Recursos Multifuncionais.** 2011.194f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2011. Disponível: http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/2485.pdf acesso:05/07/2016.

OLIVEIRA, A.A.S. Formação de professores em educação especial: a busca de uma nova direção. **Temas em educação especial: avanços recentes.** MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; WILLIAMS, L.C.A (Orgs). São Carlos: EdUFSCar, 2009, 366p.

PADILHA, A. M. L. Práticas Pedagógicas na Educação Especial: A capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. 3ª ed. Campinas: Autores Associados e FAPESP, 2007. v. 1. 194 p.

PELOSI, M.B.; SOUZA, V.L.V. **O Funcionamento das Salas Multifuncionais e o Perfil de Seus Professores,** MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. (org.) A pesquisa sobre Inclusão Escolar em suas Múltiplas Dimensões: Teoria, Política e, Formação. Marília: ABPEE, 2012.

PLETSCH, M. D. Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. 254 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009. Disponível: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp091710.pdf>

PIGET, J. A Construção do Real na Criança. São Paulo: Ática, 2001.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 139-155.

SALOMÃO, B.R.L. **O Atendimento Educacional Especializado em uma Sala de Recursos de Brasília: A Sistematização do Atendimento e o uso do Computador como apoio pedagógico – Um Estudo de Caso.** 2013. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível: http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/13714/1/2013_BiancaReginadeLimaSalomao.pdf acesso: 05/07/2016.

SANTOS, R. A.; MENDONÇA, S. R. D. **Universitários Cegos: A visão dos alunos e a (falta de visão) dos Professores.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v.13, n.04, p. 888 – 907 out./dez.2015. e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/23185/18797> acesso: 24/05/2016.

SANTOS, M. T. D. C. T. D. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva, ROPOLI, E. A (et.al) – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação especial (Fortaleza): Universidade Federal do Ceará, (2010).

SANTOS, M.T.C.T.D. A formação dos professores no contexto de uma escola aberta às diferenças, **O Desafio das Diferenças nas Escolas**, MANTOAN, M.T.E. (Org.), Petrópolis /RJ: Editora Vozes, 2ª Edição (2009).

SANTOS, D.C.O. **Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com Deficiência Intelectual**. Educ. Pesqui. vol.38 no.4 São Paulo out./dez. 2012. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000400010&lng=pt&nrm=iso acesso: 05/07/2016.

SANTOS, T.C.C. **Educação Inclusiva: Práticas de professores frente a Deficiência Intelectual**. 2012. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14539/1/TeresaCCS_DISSERT.pdf acesso: 05/07/2016.

SANTOS, T.C.C.; MARTINS, L.A.R. **Práticas de Professores frente ao aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular**. Rev. bras. educ. espec. vol.21 n.3 Marília jul./set. 2015. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000300395&lng=pt&nrm=iso acesso: 05/07/2016.

SASSAKI, R. K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano 5, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9. Disponível <http://www.deficienteciente.com.br/terminologia-sobre-deficiencia-na-era.html> acesso: 03/07/2016.

SASSAKI, R. K. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental?. Revista Nacional de Reabilitação, ano IX, n. 43, mar./abr. 2005, p.9-10.

SENNA, L.A.G. **Formação docente e educação inclusiva**. Caderno de pesquisa, v. 38, n. 133, p. 195-219, jan./abr. 2008. Disponível http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000100009 acesso: 12/11/2015.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis, 2005, Universidade Federal de Santa Catarina.

SILVA, M. C. V.; OLIVEIRA, V. H. Deficiência Intelectual a partir da abordagem histórico-cultural. In: Semana da Educação, 2012, Londrina. Semana da Educação, 2012.

SILVA, E.F; SANTOS, T. C; **Os agrupamentos produtivos na alfabetização e as diferentes concepções sobre ensino/aprendizagem da leitura e da escrita**. Universidade Federal do Acre, AC. 2015. Disponível em: abalf.org.br/wp-content/uploads/2015/02/OS-AGRUPAMENTOS-PRODUTIVOS-NA-ALFABETIZACAO-E-AS-DIFERENTES-CONCEPCOES-SOBRE-ENSINOAPRENDIZAGEM-D.pdf acesso: 09/09/2018.

SMEHA, L. N.; FERREIRA, I. V. Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, n. 31, 2008, p. 37-48.

RODRIGUES, J.L. Reflexões sobre a trajetória da pessoa em condição de deficiência mental e sua transição para a vida adulta. **Temas em educação especial: avanços recentes**. MENDES, E.G; ALMEIDA, M.A; WILLIAMS, L.C.A (Orgs). São Carlos: EdUFSCar, 2009, 366p.

ROSSATO, A.M.; CONSTANTINO, E.P.; MELLO, S.A. **O ensino da escrita e o desenvolvimento das pessoas com Deficiência Intelectual**. *Psicol. estud.* vol.18 no.4 Maringá out./dez. 2013. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722013000400015&lng=pt&nrm=iso acesso: 05/07/2016.

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2009.

THIESEN, J.S. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 39 set./dez. 2008, Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf>.

TOMAZI, G.M. Competência, qualificação – O correto? **Para uma escola do século XXI**. MANTOAN, M. T. (org.). Campinas, SP: UNICAMP / BCCL, 2013. 122p.

TORRES, L. L. A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 2008, 21(1), pp. 59-81. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v21n1/v21n1a04.pdf>>. Acesso em: nov/2016.

VALLE, I. R; BOURDIEU, P: a pesquisa e o pesquisador. BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. (Org.). *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. Campinas: Papirus, 2008.

VALLE, I. R. Por que ler *Os herdeiros* meio século depois? *In*: BOURDIEU, P.; PASSERON, JC. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Ufsc, 2015.

VYGOTSKI, L.S. La moral insanity. *In*: _____. *Fundamentos de Defectología*, Obras Escogidas, tomo V. Moscú: Editora Pedagógica, 1983.

VIGOTSKI, L.S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. *Educ. Pesqui.* vol.37 no.4 São Paulo Dec. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012 acesso: 02/06/2016. Traduzido diretamente do russo por SALES, D.R.; OLIVEIRA, M.K.; MARQUES, P.N.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V** – Fundamentos de defectología. Madri: Visor, 1997.

APÊNDICE I – Ofício para a Secretaria de Educação



Universidade do Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/78
Reconhecida pela Portaria CEE/IG nº. 341/13
CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625 4217 Fax: (12) 3632 2947
pppg@unitau.br

Ofício nº PPGEDH – 004/2017

Taubaté, 19 de janeiro de 2017.

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna **ADRIANA HELLEN LIMA DOS SANTOS**, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2017, intitulado **“A PRÁTICA DA FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: escolha de caminhos pedagógicos para o aluno com Deficiência Intelectual”**. O estudo será realizado com um professor de Educação Básica que desenvolve um trabalho pedagógico relevante na rede e que segundo os professores especialistas das SRM's (Sala de Recursos Multifuncionais), contribui para a aprendizagem e desenvolvimento de alunos com Deficiência Intelectual, sob a orientação da Prof. Dr(a). **ROSELI ALBINO DOS SANTOS**.

Para tal, será realizada uma aplicação de entrevistas por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com **ADRIANA HELLEN LIMA DOS SANTOS**, telefone (12) 3888-1708 (inclusive ligações a cobrar), e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação

Ilmo. Sr. Ricardo de Lima Ribeiro
Secretário de Educação de Caraguatatuba - SP
Avenida Rio de Janeiro, 860 - Indaial
Caraguatatuba - SP

APÊNDICE II – Termo de autorização da Instituição

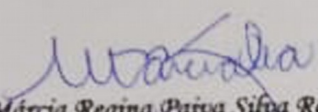
PREFEITURA MUNICIPAL DA ESTÂNCIA BALNEÁRIA DE CARAGUATATUBA
ESTADO DE SÃO PAULO
Secretaria Municipal de Educação

Caraguatatuba, 19 de outubro de 2018.

De acordo com as informações do ofício PPGEDH – 004/2017 sobre a natureza da pesquisa intitulada "A PRÁTICA DA FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: escolha de caminhos pedagógicos para o aluno com Deficiência Intelectual", com propósito de trabalho executado pela aluna ADRIANA HELLEN LIMA DOS SANTOS, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização dos procedimentos para coleta de dados de alunos diagnosticados com Deficiência Intelectual, 24 professores Especialistas da sala de Recursos Multifuncionais e professores de Sala Regular que lecionam para os mesmos e que atuam neste local, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

Atenciosamente,


Márcia Regina Paiva Silva Rossi
Secretária Adjunta Municipal de Educação

**APÊNDICE III – Instrumento de Coleta de Dados: Questionário para o professor da
Sala de Recursos:**

Pesquisa: “**ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: escolha de caminhos pedagógicos.**”

Perfil do Professor

1 - Gênero:

Feminino Masculino

2 - Idade:

até 25 anos

26 a 35 anos

36 a 45 anos

mais de 45

3 - Qual é sua formação na graduação?

Licenciatura em Pedagogia.

Licenciatura em Pedagogia Especial.

Não sou graduado(a)

Outra... especificar.....

Você tem curso de pós-graduação ?

Sim. Especificar área:.....

Não

Você tem curso de Mestrado?

sim. Especificar área:.....

não

4 - Quanto tempo atua como Professor (a) Especialista?

Menos de 5 anos

De 5 a 10 anos

De 11 a 15 anos

De 16 a 20 anos

Mais de 20 anos

5) O que você entende por um trabalho Relevante na Sala Regular com aluno com Deficiência Intelectual?

R:
.....
.....
.....

6) Em sua opinião qual o entrave que os Professores da Sala Regular encontram para exercer um bom trabalho:

R:
.....
.....
.....

7) Você pode indicar algum Professor da Rede Municipal que exerce um Trabalho Relevante que promove de fato o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual? Qual o nome dele (a) e em qual escola atua?

R:
.....
.....

APÊNDICE IV – Instrumento de Coleta de Dados Entrevista para o professor da Sala Regular:

Pesquisa: **“ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: escolha de caminhos pedagógicos.”**

Perfil do Professor

1 - Gênero:

Feminino Masculino

2 - Idade:

até 25 anos

26 a 35 anos

36 a 45 anos

mais de 45

3 - Qual é sua formação na graduação?

R:

4 - Você tem curso Especialização? Se sim em qual área?

R:

5- Você tem curso de Mestrado?

R:

6 - Quanto tempo atua na docência?

R:

7 - Carga horária que trabalha – (diária):

R:

5 - Salário atual:

até três salários-mínimos

de quatro a seis salários mínimos

de sete a dez salários-mínimos

mais de dez salários-mínimos

6) Você tem alunos com Deficiência Intelectual nesse ano de 2017? Quantos?

7) Quando foi que você recebeu pela primeira vez um aluno com Deficiência Intelectual?

Estratégias pedagógicas e adaptações curriculares

8) Você concorda em ter alunos com deficiência em sua classe?

9) Você encontra dificuldade para atender os alunos com Deficiência Intelectual? Quais?

10) Cite algumas adaptações curriculares (grande e pequeno porte) que são realizadas por você para o atendimento dos alunos com Deficiência Intelectual. E como são utilizadas?

11) Como você vê o trabalho da (o) Professor (o) da Sala de Recurso com você? Há uma parceria?

12) Como você vê o rendimento do aluno com Deficiência Intelectual com o seu apoio?

13) E a gestão escolar colabora com o seu trabalho? Se sim, como?

14) Você percebe que a convivência dos alunos com Deficiência Intelectual enriquece a convivência em grupo? Se há contribuições, que contribuições têm percebido?

15) Quais estratégias você utiliza para o aprendizado do aluno com Deficiência Intelectual?

16) Como você avalia o progresso do Aluno com Deficiência Intelectual?

17) A que você atribui o reconhecimento de um trabalho bem-sucedido?

18) Faça um relato de uma experiência pedagógica relacionada a um aluno com deficiência intelectual que considera exemplar.

APÊNDICE V – Observação da aula do professor da Sala Regular:

Pesquisa: “**ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: escolha de caminhos pedagógicos.**”

Observação da aula do professor:

Planejamento das aulas:

.....

Organização do tempo da aula:

.....

Estratégias pedagógicas:

.....

Material didático:

.....

Observação da participação dos alunos com deficiência intelectual nas aulas:

.....

.....

Observação das interações ocorridas na sala de aula (aluno com deficiência intelectual e demais alunos; aluno com deficiência intelectual e o professor):

.....

.....

.....

Observação dos recursos materiais utilizados pelo professor nas aulas:

.....

.....

.....

APÊNDICE VI – Instrumento de Coleta de Dados qualitativos:

Pesquisa documental – Formulário para coleta de dados das trajetórias escolares dos alunos com DI

I – Informações gerais sobre o aluno

Nome Fictício: _____

Última série registrada: _____

Data de nascimento: ____ / ____ / ____.

Sexo: () Feminino () Masculino

II – Informações sobre a escolaridade:

Ano de entrada no ensino fundamental: _____

Idade de ingresso no ensino fundamental: _____

Escolaridade atingida nos anos subsequentes ao ano de entrada: _____

Queixa do (a) professor(a): _____

Encaminhamento para qual área técnica: _____

Procedimentos realizados: _____

Diagnóstico ou parecer técnico atestado pelo (a): _____

III – Outras informações:

Desempenho escolar primeiro semestre de 2017

Disciplina	Nota	Registros escolares

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pesquisa: “ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: escolha de caminhos pedagógicos.”

Orientador: Prof. Dr(a). ROSELI ALBINO DOS SANTOS

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador(a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: “ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: escolha de caminhos pedagógicos.”

Objetivo da pesquisa: investigar as práticas pedagógicas adotadas por um professor que atua no ensino fundamental I de um município do Litoral Norte – SP, que possui em sua Sala de Aula comum, alunos com Deficiência Intelectual.

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados a análise de documentos escolares, aplicação de questionário, entrevista e observação, que serão aplicados junto ao professor de Educação Básica que desenvolve um trabalho pedagógico relevante na rede segundo os professores especialistas das SRM's (Sala de Recursos Multifuncionais) e seus alunos com Deficiência Intelectual.

Destino dos dados coletados: o(a) pesquisador(a) será o responsável pelos dados originais coletados por meio das entrevistas, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio das entrevistas, questionários, observação e documentos escolares serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio das entrevistas. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica, maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO DIRECIONADAS AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: a investigadora é mestrandada da Turma 2015 do Mestrado em Educação da Universidade de Taubaté (SP), ADRIANA HELLEN LIMA DOS SANTOS, residente no seguinte endereço: Rua: Elza Arouca, 55, Mar Azul, Caraguatatuba, podendo também ser contatado pelo telefone (12) 3888-1708 (inclusive ligações a cobrar). A pesquisa será desenvolvida sob a orientação do(a) Prof. Dr(a). ROSELI ALBINO DOS SANTOS a qual pode ser contatado pelo telefone (12) 99751-9880. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que compõem a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pelo(a) pesquisador(a), não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre **ESTRATÉGIAS DE ENSINO DIRECIONADAS AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**.

NOME DO PESQUISADOR: Adriana Hellen Lima dos Santos
TELEFONE: (012) 3888-1708 “INCLUSIVE LIGAÇÕES A COBRAR”
E-MAIL: adhellen@hotmail.com

ADRIANA HELLEN LIMA DOS SANTOS
Pesquisadora Responsável

ANEXO B

DECLARAÇÃO

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Caraguatatuba, _____ de fevereiro de 2017.

Assinatura do Participante ou responsável

Nome do Participante: _____

ADRIANA HELLEN LIMA DOS SANTOS
Pesquisadora Responsável

Declaramos que assistimos à explicação da pesquisadora ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha