

INTRODUÇÃO

A escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais pode ser analisada desde períodos em que eram oferecidas situações segregadoras de ensino até o momento atual, quando são orientadas práticas que procuram ser mais democráticas, com base nos princípios da educação inclusiva. Sob o prisma da inclusão escolar, a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais em espaços comuns de ensino tem se configurado no cenário mundial como a ordem do dia. Essa inserção demanda uma série de ponderações, desde as concepções culturais e a adaptação do espaço físico, às análises sobre como o processo de ensino e aprendizagem pode se configurar nesse contexto e para esse aluno, sobre qual a melhor estratégia de apoio a ser oferecido e sobre a distribuição de recursos financeiros, entre outras questões.

Há algumas décadas, as expectativas quanto à condição de desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais era restrita, quando não negada, principalmente, em relação às pessoas que apresentavam deficiência mental, hoje denominada deficiência intelectual.¹ Nesse período, as propostas e o cotidiano educacional eram organizados a partir de atividades relativas ao seu dia a dia como, hábitos de higiene, de alimentação e algumas propostas, raras, que objetivavam o processo de alfabetização. Foi um tempo em que, de fato, se estabeleceu um “interminável processo de prontidão para a alfabetização, sem maiores perspectivas – *ou mesmo sem sentido* - já que não havia expectativas quanto à capacidade desses indivíduos desenvolverem-se academicamente e ingressarem na cultura formal” (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 37, *grifo e adendo nosso*).

Na verdade, no percurso histórico da educação, sabemos que a atenção destinada aos alunos que apresentam especificidades quanto à condição cognitiva e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem, foi caracterizada por um longo silêncio. De acordo com Januzzi (2006), apesar de existirem registros de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas da rede pública, no ano de 1892 em Manaus (AM) e de 1909 em Encruzilhada do Sul (RS), estas foram iniciativas muito isoladas.

Em que pesem os empenhos para minimizar a lacuna deixada e a estigmatização de alunos percebidos em um lugar de “não-aprender”, à escola tem sido pedido que se imbua de

¹ O termo deficiência intelectual, recomendado no lugar de deficiência mental, foi aprovado na ocasião da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual (2004). O uso do termo em trabalhos científicos e na própria legislação nacional ainda apresenta oscilações. Neste trabalho, optamos pelo uso do termo Deficiência Intelectual, por ser atualmente o mesmo indicado em documentos internacionais que balizam estudos nessa área (AAIDD, 2011), inclusive documentos no Brasil. No decorrer do capítulo 3 apresentaremos algumas informações sobre essa discussão.

[...] um enorme esforço para rever suas velhas crenças, dogmas e práticas, precisa realizar também mudanças de diferentes ordens, para atender com competência todo o alunado [...] A escola não é apenas para quem pode frequentá-la e tirar proveito dessa experiência. Ela é para todos e é desnecessário dizê-lo. [...] A escola pública tem tido dificuldades crônicas para prover ensino de qualidade para todos os seus alunos (OMOTE, 2008, p. 24-25).

Nesse sentido, algumas ações e discussões têm ganhado espaço como a validade da parceria da Educação Especial diante dos processos educacionais organizados na escola comum, assim como a revisão da escola e de definições quanto às necessidades educacionais especiais. Contudo, para o dia a dia da escola que lida com o aluno e as diversas formas de aprender, os investimentos e estudos realizados na área ainda não foram suficientes para dinamizar um processo de inclusão escolar que proporcione conjuntamente desenvolvimento social e acadêmico para todos os alunos.

As experiências que relatam o cotidiano da sala de aula, que identificam as dificuldades e também as práticas bem sucedidas com o aluno que apresenta necessidades educacionais especiais ainda são poucas. O que observamos são escolas e professores sem uma análise que lhes possa valer de indicadores sobre as práticas diante do “ensinar a todos os alunos na sala de aula inclusiva” (RIEF; HEIMBURGE, 2000).

Diferentes pesquisas têm discutido essa questão (RODRIGUES, 2006; KASSAR, 2006; GLAT, 2008; MENDES, 2008; OMOTE, 2008; BAPTISTA *et al.*, 2008; MARTINS, 2008; PLETSCHE, 2009) pois, a necessidade de reorganizar conceitos, espaços e, principalmente, dinâmicas que viabilizem o processo educacional para aqueles que dele participam e garantam sua permanência com aprendizagem significativa, é imprescindível.

Mas como redimensionar a escola para atender a “todos os alunos”? E, ainda que seja possível rever o perfil organizacional da escola, seu formato curricular, espaço-físico, avaliação e temporalidade, todos os alunos serão favorecidos em seus processos, de fato? Até que ponto a escola é capaz de se reorganizar? As ferramentas que temos, as diretrizes/ações públicas e políticas têm favorecido a consolidação dessa mudança? O que é premente para a escola poder cumprir seu papel de agente formador?

Em face destas inquietações, esse estudo tem o campo de investigação situado no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual e a escola comum como espaço de interações em que esses processos se configuram. Aluno este que, “por via da regra”, não teria espaço nessa escola e na sua rotina pedagógica curricular prevista até

então. Principalmente, porque nos referimos, neste trabalho, a uma escola de prestígio acadêmico, considerada um espaço educacional de excelência².

Escolas desse recorte sócio-educativo têm lidado com a imagem de serem escolas de excelência em sua tarefa de educar, ensinar. Contudo, a partir do ingresso de alunos no primeiro segmento do ensino fundamental, por sorteio, com a pré-condição somente da faixa etária da criança, a presença de alunos com necessidades educacionais especiais passou a ser uma realidade nessa escola, também; e passou a gerar vários questionamentos sobre os processos educacionais por ela efetivados.

Desse modo, o ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais, no primeiro segmento de escolaridade suscitou na escola, que não estava habituada a lidar com diferenças tão marcantes no processo de ensino e aprendizagem, questões como: oferecer ensino de qualidade a alunos com as condições cognitivas preservadas parecia certo, mas como continuar a desenvolver esse trabalho quando o aluno tem deficiência intelectual ou outro tipo de necessidade educacional especial? A partir dessa questão um caleidoscópio de dúvidas se apresentou ao cotidiano das práticas pedagógicas da escola, para sua estrutura, seu currículo e seu formato que passou a ser indagado.

Sabemos que esses questionamentos não são exclusivos dessa rede de ensino, mas sim de todas as escolas, da educação. Dessa forma, acreditamos que analisar o contexto dessa escola, como é compreendido o processo de desenvolvimento e de ensino e aprendizagem desses alunos, pode ser uma contribuição à organização de reflexões e indicadores que nos conduzam a ações mais positivas diante dos impasses que temos vivenciado perante a organização da escola para todos. Assim como observar como e quais são os suportes oferecidos ao aluno com deficiência intelectual e, se não o são, como poderiam ser implementados.

Consideramos ainda outro fator relevante em relação à escolha dessa escola como campo de investigação. Referimos-nos à caracterização da formação do corpo docente dessa rede de ensino. Nesse contexto, há um percentual significativo de professores com um alto nível de formação, ainda que não específico na área de educação especial ou inclusiva.

² A caracterização dessas escolas tem sido referendada em diversos estudos como os desenvolvidos por Zaia Brandão, pesquisadora e professora do Programa de Pós-graduação da PUCRJ. Segundo estudos realizados pelo grupo de pesquisas, coordenado por Brandão, o SOCED/PUC-Rio, as instituições de “elite” ou de “excelência” são assim reconhecidas a partir dos resultados alcançados por seus alunos nos exames públicos que avaliam o desempenho escolar. Nesse bojo os estudos apontam instituições tanto de cunho privado quanto público. (BRANDÃO e LELLIS, 2003; XAVIER, 2008; MANDELERT, 2008)

O aspecto da formação do professor é constantemente referenciado em fóruns na escola ou na academia, por pesquisadores, quando se fala dos entraves e facilitadores para a efetivação da escola inclusiva. (BUENO, 2001; RODRIGUES, 2006; JESUS, 2006; FONTES, 2009; SENNA, 2007, 2008; VITALIANO, 2007). A formação do professor, seu formato ou a ausência dela, nesse sentido, tem sido caracterizada como um entrave.

Assim, as **questões que guiaram esta investigação** foram:

- *O que, de fato, pode favorecer (ou não) o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, no ensino comum?*
- *Em que medida um contexto escolar que:*
 - *dispõe de professores com uma qualificação diferenciada da maioria dos espaços educacionais públicos,*
 - *cria e realiza ações pedagógicas de investigação³ sobre o processo de ensino e aprendizagem de alunos que apresentam especificidades no decorrer da sua escolarização,*
 - *e se propõe a dispor de um segundo professor⁴ em sala de aula para acompanhar alunos com necessidades educacionais especiais, favorece o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual?*

Lidar com o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual tem sido um grande desafio para as escolas em geral. E, embora as políticas de educação inclusiva tenham avançado nas discussões sobre a organização da “nova” escola, os resultados obtidos em pesquisas ainda não foram suficientes para suprir as demandas vividas na escola, pelo aluno e professor. Essa realidade é constatada em uma pesquisa ao banco de dados da CAPES, realizada por Anache e Mitjans (2007). Na busca, realizada pelas pesquisadoras, foram encontrados 112 trabalhos entre teses e dissertações que versavam sobre deficiência intelectual. Nesse conjunto, somente 6% dos trabalhos abordaram a aprendizagem desse aluno como tema de investigação, ou seja, “há a escassez de pesquisas na

³ A escola em questão neste estudo tem, na sua estrutura, um espaço denominado Laboratório de Aprendizagem destinado à investigação dos processos de aprendizagem de alunos que apresentam demandas, dificuldades e/ou processos diferenciados dos demais alunos, no decorrer da sua escolarização. É um espaço em que o aluno é acompanhado por um profissional, individualmente ou em dupla (quando no máximo grupos de três alunos) no qual são investigadas as demandas sobre a aprendizagem do aluno e, a partir dessa investigação, os encaminhamentos paralelos à escola e as interlocuções necessárias junto aos outros professores que lidam com o aluno, na sala de aula ou em outros espaços da escola.

⁴ A escola tem, em alguns momentos do seu histórico de estratégias pedagógicas adotadas, a ação do professor bidocente como forma de apoio em sala de aula, ao aluno com necessidades educacionais especiais. Esta é uma estratégia que oscila em sua oferta no ano letivo, dependendo do número de professores que a unidade dispõe para cobrir todas as turmas, disciplinas e coordenações.

área, alertando para a necessidade de realização de estudos sobre os processos de aprendizagem de pessoas com deficiência mental, sobretudo daquelas consideradas mais comprometidas” (ANACHE; MITJÁNS, 2007, p. 268).

Glat, Antunes, Braun e Machado (2010) também constata a mesma carência de pesquisas ao fazerem uma análise da produção científica sobre deficiência intelectual e o processo de ensino e aprendizagem, na base de dados do SCIELO. A investigação contou com o universo⁵ de 42 títulos de revistas das áreas de educação, psicologia e ciências sociais. Foram analisados 919 números os quais revelaram que, dos 64 trabalhos encontrados, que versavam sobre educação especial e deficiências, somente quatro artigos apresentavam análises sobre a deficiência intelectual e seis tratavam sobre o processo de ensino e aprendizagem e necessidades educacionais especiais. Mas, nenhum abordou o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, especificamente.

Outros autores também têm se dedicado a esse campo de investigação justamente pela demanda configurada diante do processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, na escola comum. Dentre alguns, citamos Padilha (2001), Silva (2003, 2008), Capellini (2004), Ferreira e Cruz (2005), Garcia (2005) Kassar (2006), Anache e Mitjás (2007), Carneiro (2007), Carvalho (2007), Ferreira (2007), Oliveira, A. (2007, 2008, 2009); Cavalcanti (2008), Dantas (2008), Dechichi *et al.* (2008a), Siqueira (2008), Glat (2008), Pletsch (2009), Szymansky *et al.* (2009), Iacono (2009).

Como aporte teórico utilizado diante das investigações sobre deficiência intelectual e os processos de ensino e aprendizagem, a abordagem histórico-cultural proposta por Lev Vigotski é citada por vários desses pesquisadores como um subsídio relevante. Na tese aqui apresentada, além de nos fundamentarmos nas pesquisas realizadas, o mesmo aporte é tomado como base para as reflexões e análises constituídas no decorrer do percurso investigativo. Essa escolha se dá não somente pela validade dos estudos sobre a deficiência elaborados por Vigotski, mas também pela relevância que diversos seguidores dessa teoria atribuem à aprendizagem escolar diante do desenvolvimento intelectual das crianças. Oliveira, A. (2007, p. 103) justifica nossa escolha ao afirmar que:

Se nos remetermos aos princípios teóricos de Vygotsky e seus colaboradores, iremos encontrar conceitos que sustentam esta formulação sobre o decisivo papel da escola, na vida

⁵As autoras da pesquisa esclarecem que, do universo de periódicos selecionados, a Revista Brasileira de Educação Especial foi excluída por se tratar de um periódico que aborda temas específicos na área de Educação Especial. E, por tal especificidade, optaram por analisar periódicos das áreas da educação, psicologia e ciência sociais sem um recorte que pudesse já indicar a possibilidade do tema e assim, verificar a presença ou não do tema em revistas que acabam circulando pela educação em geral.

das pessoas. A própria noção de desenvolvimento, a diferenciação entre desenvolvimento natural e cultural, as diferenças entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, a transformação das conexões simbólicas, a regulação do comportamento, tudo isso faz da escola um espaço ímpar no desenvolvimento mental das pessoas.

Diante do exposto, este estudo tem como **objetivo geral:**

Analisar as práticas pedagógicas dirigidas ao aluno com deficiência intelectual, bem como o processo de ensino e aprendizagem deste.

E, como **objetivos específicos:**

a) Analisar as estratégias pedagógicas desenvolvidas para alunos com deficiência intelectual, bem como os encaminhamentos e suportes educacionais oferecidos para esse alunado na escola;

b) Analisar, refletir e elaborar, de forma colaborativa com a equipe pedagógica que atua com o aluno com deficiência intelectual, ações educativas e propostas para a organização do processo de ensino e aprendizagem deste aluno.

Como matriz metodológica optamos pela pesquisa qualitativa. Segundo Minayo (1997) e Santos Filho (2002), esse tipo de investigação enfoca ações de acordo com a realidade investigada, viés que vai ao encontro do que também propomos neste estudo. Nesse sentido, em todo o desenvolvimento deste estudo há a preocupação com os valores, crenças, interesses e atitudes dos indivíduos; com a compreensão do contexto em que a pesquisa é realizada (estruturas de poder, de comunicação, de interação); em saber como ocorrem as experiências cotidianas e o significado que os envolvidos dão a elas.

A partir dessa matriz metodológica duas abordagens de pesquisa se completam, em fases distintas. No primeiro momento o percurso da investigação teve por finalidade criar possibilidades para o conhecimento e compreensão do espaço, do contexto campo, bem como das interlocuções nele vividas. Para desenvolver esse primeiro momento optamos pela abordagem de estudo de caso do tipo etnográfico, que segundo André (2005, p. 19), se apresenta como uma abordagem que promove “um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade, levando em conta os princípios e métodos da etnografia”.

No segundo momento, conhecida a realidade sobre o contexto e o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual na escola do estudo, apresentamos reflexões sobre as ações em relação ao processo de ensino e aprendizagem efetivado pela escola e professores junto ao aluno com deficiência intelectual. Para esse momento a opção metodológica selecionada foi a pesquisa-ação colaborativa. Como afirma Pimenta (2005), esse tipo de abordagem oferece a perspectiva de realizarmos pesquisas com os profissionais

que estão nos contextos escolares, não deixando o olhar do pesquisador somente sobre eles, mas junto com eles em relação ao objeto da pesquisa.

Desse modo, os procedimentos metodológicos e as análises advindas dos dados coletados se complementam e se entrelaçam em diversos momentos, durante as reflexões a partir dos aportes teóricos e das observações e ações em campo, orientando-nos quanto às ponderações a respeito das questões apresentadas neste estudo.

A partir dessas considerações, organizamos a tese da seguinte forma: na primeira parte apresentamos a fundamentação teórica, descrita em três capítulos.

O **primeiro** capítulo é dedicado a análises de documentos sobre o percurso das políticas públicas em educação inclusiva no cenário nacional e a análise de algumas pesquisas recentes nesse campo. Para tal, fazemos um recorte temporal de uma década, entre 2001 e 2011, dada a relevância e os impactos dos documentos elaborados nesse período em relação ao movimento de inclusão escolar, no Brasil.

O **segundo capítulo** apresenta ponderações sobre a formação de professores face às políticas públicas educacionais de inclusão educacional no cenário brasileiro, além de analisar algumas concepções presentes no debate sobre educação inclusiva. Dentre as concepções analisadas são ponderadas reflexões sobre “inclusão escolar” e “necessidades educacionais especiais”. Aqui, também é dado o mesmo tratamento do recorte temporal utilizado no capítulo 1, para as fontes de pesquisa, como forma de relacionar as diretrizes e os marcos teóricos presentes nas reflexões que têm embasado o debate sobre a formação para o professor.

No **terceiro capítulo**, discutimos os aportes teóricos que nos permitem olhar e compreender o processo de ensino e aprendizagem. São apresentadas as bases teóricas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, tendo como respaldo a abordagem histórico-cultural proposta por Lev Semenovitch Vigotski e associados como Alexander Luria, entre outros; além de refletirmos sobre a definição de deficiência intelectual e sobre os aspectos dessa caracterização diante do processo de ensino e aprendizagem.

Na segunda parte da tese dedicamo-nos a caracterizar e descrever os aportes metodológicos do percurso da pesquisa em campo, o contexto de investigação, os procedimentos de coleta e análise de dados, bem como os resultados do estudo. Essa parte da tese organiza-se em três capítulos.

No **quarto capítulo** são apresentados os aportes teóricos sobre as abordagens metodológicas que fundamentam a investigação em campo, nas duas etapas da pesquisa, descritas no quinto e sexto capítulos.

Assim, no **quinto capítulo** descrevemos a primeira etapa da investigação em campo, de caráter etnográfico, quando analisamos e refletimos sobre *A escola, seu contexto e as interlocuções sobre o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual*. Nesse capítulo, por ser o que abre a apresentação dos dados da pesquisa, é descrito o cenário onde o estudo foi desenvolvido, além dos procedimentos adotados, para essa etapa.

E, no **sexto capítulo** apresentamos os procedimentos, os dados e as análises destes, para a segunda etapa do estudo, com a abordagem da pesquisa ação-colaborativa, e as reflexões direcionadas para *Práticas educacionais colaborativas, o processo de ensino e aprendizagem e o aluno com deficiência intelectual*.

Ao finalizarmos o trabalho, apresentamos as considerações finais na expectativa de termos colaborado com a discussão sobre os processos de ensino e aprendizagem e a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.

1 O PERCURSO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA ENTRE 2001 – 2011: EM QUE DIREÇÃO VAMOS?

[...] há a emergência da preocupação com cegos, mudos, idiotas, cretinos, loucos, dementes, enfim, aquela parcela de crianças que não se encaixam no padrão de normalidade e que acabam estigmatizadas, segregadas, excluídas. Acontece, porém que a preocupação com a especificidade do deficiente vai percorrer um longo caminho. (GOFFMAN, 1978, p. 16)

O percurso das políticas públicas em se tratando das demandas da pessoa com necessidades educacionais especiais tem seguido seu curso diante das reflexões que a sociedade, em cada época, se propõe a realizar. Essas reflexões são permeadas por características próprias de cada período histórico e social da humanidade; suas percepções sobre a condição humana e sua legibilidade diante do fazer parte – ou não – da esfera social constituída a cada período.

Entre os anos de 2001 – 2011 caracteriza-se um período de investimentos significativos em relação à elaboração de instrumentos jurídico-legais para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais. Dado esse recorte, este capítulo tem por finalidade analisar alguns aspectos frente às propostas de políticas para a educação inclusiva efetivadas no país, as implicações dos documentos estabelecidos e o que dizem as pesquisas realizadas nesse período, sobre as legislações instituídas.

1.1 As políticas públicas nacionais em educação e a educação inclusiva: implicações dos documentos legais estabelecidos no período de 2001 a 2011

Políticas públicas se configuram como um espaço de debates e análises sobre as ações de um governo em prol do desenvolvimento da sociedade. São instrumentos capazes de orientar diretrizes e estratégias que, por sua vez, podem implementar mudanças no percurso de toda e qualquer ação que não privilegie a vida e os direitos sociais para todos. Por direitos sociais compreende-se “os direitos ao trabalho, à assistência, ao estudo, à tutela da saúde, à liberdade da miséria e do medo e sua garantia exige um comportamento ativo do estado” (CAIADO; LAPLANE, 2009, p. 78).

Ao longo da história da humanidade, os direitos sociais do indivíduo com deficiência têm tido uma trajetória marcada por padrões de cada época e sociedade, caracterizados por estigmas que evidenciam, na verdade, a falta de ações públicas que de fato

garantam os direitos desses sujeitos. A exclusão, ora mais hostil e deflagrada em fatos históricos como a eliminação de pessoas com deficiência, ora mais disfarçada em ações que envolvem cuidados especiais como a reclusão em espaços clínicos ou educacionais segregados, são exemplos de mecanismos sociais que fizeram parte - ou ainda fazem de algum modo - da vida de indivíduos percebidos com características físicas, psíquicas ou intelectuais fora da regra preestabelecida socialmente (MAZZOTTA, 2005; JANUZZI, 2006).

No Brasil, a partir da década de 90, os debates sobre os direitos das pessoas com deficiência se configuram com maior ênfase. O discurso sobre esse prisma e nesse contexto tem como respaldo documentos internacionais⁶ que servem de embasamento também para a legislação nacional, no que se refere à educação especial e à educação inclusiva.

Contudo, como afirma Prieto (2010, p. 61), foi após os anos 2000 que a educação especial passa a ter “um tratamento no campo da legislação e política nacional que nos permite afirmar a existência de um movimento na direção de lhe atribuir um significado diferenciado dos anos anteriores.” Nos documentos aprovados a partir de 2001, algumas proposições têm sido sistematicamente (re)apresentadas e/ou redimensionadas, como é o caso do atendimento educacional especializado (AEE) citado desde a *Constituição Federal de 1988*, da formação de professores e da organização e gestão da escola para a inclusão escolar. Desse modo, aponta Michels (2009, p. 206) que “a atual proposição política para a educação se sustenta em três eixos, quais sejam: gestão, formação de professores e inclusão, que, articulados entre si, atribuem à escola uma nova organização”.

A mudança prevista pela inclusão escolar suscita a reorganização da estrutura até então vivida pela educação e pela própria escola. Ou seja, a intenção proposta nos documentos oficiais que seguem após os anos 2001 vai além da proposta de integração⁷, e se estabelece com complexidades maiores, delineadas pelas políticas de educação inclusiva.

Nessa linha de tempo, vale lembrar que justamente em 2001 entrou em vigor a *Lei n. 10.172/01* que estabeleceu o *Plano Nacional de Educação - PNE*, com vigência de dez anos. Seu texto apresenta vinte e oito objetivos e metas para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais que versam desde a organização das unidades federativas

⁶ Registram-se documentos relevantes tais como: Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (Jomtien, 1990); Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (Salamanca, 1994); Declaração de Guatemala - Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Guatemala, 1999); Declaração de Cochabamba - Educação para todos: cumprindo nossos compromissos coletivos (Cochabamba, 2001); Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (Montreal, 2001); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência - ONU/Nova Iorque, 2006)

⁷ Modelo educacional para a educação especial, consolidado na década de 80, baseado nos princípios da Normalização e Integração.

para a distribuição de recursos e parcerias entre áreas da assistência social/previdência/saúde/cultura/educação/educação especial, a ações mais próximas ao acesso do aluno à escola como questões relativas ao transporte, ao projeto político pedagógico e à formação de professores (BRASIL, 2001).

O *Plano Nacional de Educação* foi criado em um período que suscitava a retomada e a reorganização de metas, diretrizes e objetivos a partir de um direito posto desde a *Constituição Federal de 1988* - o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação “preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 208, III).

No momento de sua elaboração, um novo século, a intenção proposta pelo PNE destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001, p. 86). Seu texto aponta como relevante a flexibilidade e a diversidade para atender às demandas e às necessidades especiais dos alunos, que cada região do território nacional apresentar. Entretanto, é necessário que a leitura do que está posto na letra da lei não nos remeta a modelos antigos, quando aborda questões como: “o direito de receber essa educação *sempre que possível* junto com as demais pessoas nas escolas regulares” (BRASIL, 2001, p. 61, *grifo nosso*).

Destacamos atenção para a forma como pode ser compreendida a expressão “sempre que possível”. A prudência sobre a interpretação do que está posto no texto legal pede nossa atenção sobre o aluno de que falamos, para que a expressão grifada não seja empregada como um mecanismo de exclusão para aqueles que “fogem” ao padrão de aluno e de desenvolvimento preestabelecido na escola.

Ao mesmo tempo, compreendemos que a expressão posta no documento nos faz refletir sobre alunos com especificidades tão complexas que, ao contrário de serem favorecidos pelo processo de inclusão educacional, poderiam ser prejudicados diante de suas condições e necessidades vitais para seu desenvolvimento, as quais a escola não dispõe, atualmente. Por exemplo, casos de deficiência múltipla que demandam suportes/apoios fisicos e humanos, sistemáticos e intensos. Sobre essa perspectiva, Pletsch (2011, p 51) corrobora essa análise ao afirmar:

As redes de ensino também merecem respostas urgentes sobre os caminhos a serem seguidos na escolarização de alunos com deficiência mais acentuados, como, por exemplo, os alunos com deficiências múltiplas e/ou surdocegos, que certamente não se beneficiam com a escola que existe hoje.

Apesar de instrumentos jurídicos serem elaborados com a finalidade de melhorar as situações para o desenvolvimento e a participação de pessoas com necessidades educacionais especiais, a forma como os documentos e leis são apresentados possibilita diferentes interpretações e ações; essas, nem sempre, favoráveis à inserção e ao desenvolvimento dos alunos com especificidades marcadas por uma deficiência. Expressões como “[...] preferencialmente na rede regular de ensino” e “receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas [...]”, entre outras, podem ser – e, talvez, assim foram – interpretadas como opcionais à condição de oferta e oportunidade de ensino para alunos com necessidade educacionais especiais, junto aos seus pares, em escolas regulares.

Percebido que as ações ainda não contemplavam um sistema social e educacional mais equânime e favorável ao desenvolvimento de todos que dele participavam, a partir de 2001 outras diretrizes são lançadas para o desenvolvimento e efetivação do modelo de educação inclusiva.

Em setembro de 2001 é aprovada a *Resolução CNE/CEB n. 02/01*, que instituiu *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Inclusiva* (BRASIL, 2001a). Seu texto apresenta a educação especial como modalidade da educação escolar, apresenta também uma definição sobre quem são os alunos com necessidades educacionais especiais⁸ e orientações sobre a organização do sistema escolar mediante flexibilização, adaptações do currículo e sistema de apoios.

Mas, as inovações quanto à proposta da Educação Especial na Educação Inclusiva são quase imperceptíveis. Conforme afirma Pletsch (2010, p. 48), esse documento segue os mesmos parâmetros da *Política Nacional de Educação Especial* elaborado em 1994⁹. A novidade, na verdade, fica por conta de um adendo relativo aos tipos de apoios pedagógicos para os alunos com necessidade educacionais especiais, na classe comum. Na versão publicada em 2001, no Art. 8º, Item IV, são previstos quatro serviços de apoio especializado, realizados em classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. (BRASIL, 2001a)

⁸ Sobre esta definição é destinada maior atenção nos capítulos subsequentes deste trabalho.

⁹ Ano em que foi publicada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE/1994), orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p.19). (BRASIL/PNEE-EI, 2008)

O diferencial dessa proposta em relação à de 1994 está na perspectiva sobre como é compreendido o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais e, ainda, na previsão de condições básicas para a permanência e desenvolvimento desse aluno, na escola comum. No documento proposto em 1994, sobre a *Política Nacional de Educação Especial*, o referencial era o da “integração instrucional”, o qual delimitava o acesso às classes comuns a partir da seguinte ponderação: aqueles que possuísem “[...] condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”, teriam o acesso garantido (BRASIL, 1994, p.19). Já com a publicação da *Resolução n. 02/01*, a inserção e descrição dos tipos de serviços e apoios especializados ampliam a possibilidade de acesso e não delega mais, exclusivamente, ao aluno a responsabilidade por suas condições para seu ingresso e acompanhamento das atividades na escola comum.

Como constata Prieto (2010, p. 62), apesar de há algum tempo nossos documentos referendarem a escola para todos, na verdade, “era para todos aqueles que esta instituição julgasse estar apta a na escola comum ingressar e/ou permanecer”. Isso porque o entendimento era de que a dificuldade ou o problema pelo não aprender era, exclusivamente, do aluno e não da escola; o que, segundo Bueno (2001), revela uma visão acrítica ou unilateral sobre o processo de ensino e aprendizagem, aspecto que será discutido no terceiro capítulo deste trabalho.

A forma como essa rede de apoios, indicada na *Resolução n. 02/01*, foi e é organizada na escola, gerou muitas questões em relação à validade das ações efetivadas a partir dessa oferta. Esse é outro contraponto, pois em seu Art. 2º está dito que cabe “à escola organizar-se para o atendimento dos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” Sabemos que para tal organização são necessários, além de recursos humanos, também, recursos financeiros para a implantação e dinamização desses apoios. O respaldo para tal organização é citado no parágrafo único, do Art. 3º, da mesma resolução, no nosso entender, com uma aceção pouco palpável, como observado a seguir:

Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (BRASIL, 2001a).

Ao considerarmos a realidade das escolas públicas brasileiras é sabido que tanto o provimento de recursos, quanto a sua distribuição de forma pertinente às demandas de cada

escola, são aspectos, na maioria das vezes, conflitantes, ainda que isto estivesse previsto no próprio *Plano Nacional de Educação* (PNE 2001-2010). Delegar à escola, caracterizada no cenário nacional, a responsabilidade de “fazer funcionar” como indica o Art. 3º, da *Resolução n. 02/01*, exige ações políticas e econômicas que garantam a revisão de fatores organizacionais da escola.

Dentre os fatores a serem revisados citamos, por exemplo, dois aspectos que nos parecem relevantes e impactantes diante do processo escolar que pretende ter qualidade, quando pensamos em educação inclusiva: 1) o número de professores visto como “suficiente” em relação ao número de alunos da escola e por sala de aula e 2) as atribuições/atividades implícitas e explícitas diante de um sistema de ensino inclusivo, o qual exige que profissionais atuem em sala de aula e fora dela, com os mesmos alunos, tendo condições de elaborar estratégias e planejamentos em equipe, de forma sistemática e integrada.

Ressaltamos novamente, a importância de atenção sobre como é compreendida a orientação dada no item IV, Art. 8º, da *Resolução n. 02/01*, junto com a *Resolução n. 04/09*, que regulamentou o atendimento educacional especializado (AEE), para uma análise mais aproximada do que acontece na escola ou de como esse atendimento pode favorecer a escolarização do aluno. Está em ambos os documentos a afirmativa de que o AEE será realizado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Não desmerecendo o valor que espaços desse cunho possam ter na escola, principalmente quando situado no ensino comum, interrogamo-nos se a SRM seria o único lugar onde o AEE deva ou possa se efetivar como estratégia para o ensino. Isso porque, embora essas Resoluções indiquem a Sala de Recursos Multifuncionais como o espaço onde o AEE deva ser realizado “prioritariamente”, há alunos que demandam acompanhamentos sistemáticos e intensos para além desse espaço. Por esse motivo, entendemos que o AEE implementa ou suplementa o ensino desses alunos na medida em que as ações pedagógicas não se limitam a um único espaço ou período de tempo, sendo redimensionadas para outros ambientes, como a sala de aula comum do aluno.

A *Resolução n. 02/01*, nesse contexto, direciona nosso olhar para a validade do AEE que pode ir além da Sala de Recursos Multifuncionais, dada as especificidades dos alunos que nela circulam. A indicação de que os “serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial” (item IV) leva-nos a supor que a “colaboração” poderia ocorrer a partir da presença de um “segundo” professor em sala de aula.

A colaboração se efetivaria, assim, também, a partir da atuação do professor especializado além da sala de recursos, quando o aluno em questão apresentasse demandas em sua condição para desenvolver e aplicar, com autonomia, estratégias para seu aprendizado, no âmbito da sala de aula, junto com seus pares. Lembramos ainda que tanto a *Resolução n. 02/01*, quanto a *Resolução n. 04/09* indicam que o AEE é complementar ou suplementar e, mediante a ponderação que apresentamos acima, entendemos que essa complementaridade se dê a partir do que acontece na sala de aula e nos demais espaços que desenvolvem o programa curricular do aluno.

Nessa perspectiva, a Sala de Recursos Multifuncionais e o professor do AEE não são os únicos responsáveis por suprir as necessidades educacionais do aluno. Há alunos, como aqueles com comprometimentos mais significativos, que demandam atenção quanto ao desenvolvimento de sua autonomia para a generalização de estratégias em diferentes contextos ou situações e, por isso, não basta orientá-lo em um determinado espaço; é preciso acompanhá-lo em outros ambientes para lhe indicar o caminho de como fazer. Alguns alunos com deficiência intelectual são casos comuns nesse contexto. A esse respeito, corroboramos o que diz Pletsch (2011, p. 49), quando afirma que:

Reconhecemos a importância do suporte especializado oferecido aos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em turmas comuns. Entretanto, a Sala de Recursos Multifuncionais não pode ser tomada como a solução [...] para promover o desenvolvimento e aprendizagem desses alunos, como muitas vezes os documentos oficiais nos fazem acreditar.

Como visto, há muitas questões que precisam ser analisadas para que a escola possa constituir e fazer funcionar todo o aparato legal previsto para o AEE e a SRM. Ademais, a escola é cerceada por critérios e normas estabelecidas em fóruns políticos e sociais que nem sempre se aproximam da realidade e das demandas dos alunos e professores, configuradas no cotidiano da sala de aula.

Nesse sentido, as políticas públicas que têm sido apresentadas parecem se revelar muito mais como uma forma de compensar, paliativamente, o que falta na organização da escola; ao invés de organizar e fazer acontecer ações verdadeiramente necessárias para a escola ser inclusiva. Por isso, concordamos com Souza (2006, p.485) ao afirmar que:

Aqueles que definem as políticas educacionais e elaboram os programas educacionais parecem tomar emprestadas do universo da literatura acadêmica apenas as ideias e análises mais convenientes, que lhes serão politicamente mais vantajosas, tipicamente aquelas que auxiliarão o desenvolvimento de ações de maior visibilidade para o público em geral, em benefício do governo do momento.

Ou seja, a relação que se estabelece entre as demandas do sistema de ensino e as políticas públicas é, muitas vezes, questionável e merece nossa atenção a forma e o momento em que os documentos são organizados e legitimados. Embora o arcabouço legislativo brasileiro seja extenso, ainda não contempla o que a escola precisa para se reorganizar e atender às demandas do aluno que a compõe.

Ao problematizarmos a organização das ações descritas pela *Resolução n. 02/01* outro fator que nos pede atenção está posto no Art. 3º, e trata da possibilidade da educação especial substituir o ensino comum, para alguns alunos, assim posto:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, *em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns*, [...] (BRASIL, 2001a, grifo nosso).

Observamos que o documento apresenta aspectos positivos na medida em que prevê a ampliação do caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado. Entretanto, baseados em que aspectos seriam analisados os casos de alunos que não se beneficiam dos serviços educacionais comuns, ao ponto desse serviço ser substituído, para esse aluno, por serviços da educação especial?

Na ausência de orientações mais precisas nas políticas públicas, sobre os alunos que não se beneficiariam do ensino comum, ao ponto da educação especial “*substituir os serviços educacionais comuns*”, vislumbramos o risco de abrir precedentes para encaminhamentos, à revelia, de alunos para espaços educacionais especiais. Entendemos que espaços educacionais especiais têm sua finalidade e relevância diante de muitas ações necessárias para algumas pessoas com necessidades educacionais especiais. Todavia, esses espaços não são mais ‘o lugar’ do aluno, meramente, por este apresentar uma deficiência, mas constituem alternativa rica para informação, formação e suporte para algumas pessoas com necessidades educacionais especiais, para sociedade e para que o espaço da escola comum atue com esse aluno.

Tal contexto pode ter ainda outro agravante: o de não promover iniciativas para o desenvolvimento e adoção de ações educacionais inclusivas para as escolas de ensino comum, da rede pública. Ferreira (2006, p. 109) observa entraves nesse contexto ao afirmar que:

[...] com as atuais relações sociais e políticas públicas vigentes, a exclusão social, especialmente dos grupos mais vulneráveis tende a reforçar as políticas assistencialistas e privatizantes, dificultando e, até certo ponto, limitando de forma significativa as possibilidades da escola pública *seja ela comum ou especial* (grifo e adendo nosso).

Em se tratando de prover recursos humanos para a organização da escola comum, no Art. 8º, da *Resolução n. 02/01*, outro ponto que merece destaque é o que afirma a necessidade de “prever e prover na organização de suas classes comuns: I - professores das classes comuns e da educação especial, capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; [...]”.

Essa é, de fato, uma organização muito almejada nas escolas comuns, mas a realidade da educação brasileira, diariamente deflagrada pela falta de professores nas escolas públicas do país, pela carência na formação e por um sistema educacional que não favorece a construção de um trabalho colaborativo entre os profissionais que nele atuam, novamente, nos faz conjecturar que ainda estamos longe ‘do fato’.

Em uma rápida busca em alguns *sites* de jornais impressos de grande circulação pública, constatamos que prover professores para a educação básica não é tarefa fácil, o que dirá prover professores especializados. Para ilustrar, citamos alguns trechos de matérias publicadas no mesmo período em que se situam as análises aqui descritas:

Secretário da Educação aponta falta de professores em escolas. "Não dá para [...] contratar mil professores da noite para o dia. [...] afirmou o secretário municipal da Educação, Fernando José de Almeida. (Folha de São Paulo/SP-03/01/2001. www.folhadesaopaulo.com)

A preocupante falta de professores em grande número de escolas públicas estaduais e a grande quantidade de alunos sem acesso ao direito básico da educação [...] (Ministério Público do Estado da Bahia – 07/04/2009. www.jusbrasil.com.br/noticias)

Escolas adiam volta às aulas por falta de professores. [...] levantamento informal feito pela reportagem da Gazeta do Povo, ontem, mostrou que de 30 escolas pesquisadas em Curitiba e região metropolitana, quatro estão completamente sem aulas e outras 14 estavam funcionando parcialmente nesta semana. (Gazeta do Povo/PR - 13/02/2009. www.gazetadopovo.br)

[...] nesta manhã na Secretaria da Educação, a responsável pela pasta, Mariza Abreu, afirmou que haverá falta de professores na largada do ano letivo de 2009 [...] segundo a secretária seriam necessários mais 6,3 mil professores ministrando as classes. (Zero Hora/RS – 19/02/2009. www.zerohora.cirbs.com.br)

Alunos da rede estadual de ensino do Rio estão voltando para casa mais cedo, o motivo é a falta de professores. [...] um levantamento do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (Sepe), em 401 escolas, só no município do Rio, o problema é o mesmo. [...] faltam 1.403 professores. (O Globo/RJ – 23/02/2010. www.globo.com)

Embora consideremos os contrapontos comentados a partir das diretrizes previstas na *Resolução n. 02/01*, não negamos o caráter positivo da definição do sistema de apoios, citado anteriormente. Mas reforçamos que, para validá-lo é necessário, além de um sistema muito bem estruturado no que diz respeito ao financiamento dessas ações, também a revisão da compreensão sobre essas diretrizes. Esses aspectos igualmente são observados como

entraves à implementação de estratégias indispensáveis ao desenvolvimento da escola inclusiva por pesquisadores como Arruda, Kassar, Santos (2006) e Pletsch (2010).

Em 2001, outro documento marca o debate sobre as políticas públicas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. O *Decreto n. 3956 de 08 de outubro de 2001* ratifica o termo elaborado na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência - Convenção de Guatemala, 2001 (BRASIL, 2001b).

Sobre esse Decreto dois pontos merecem destaque no primeiro artigo, pelo caráter positivo que apresentam. Um refere-se à definição do termo “deficiência”, assim posto:

O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza *permanente ou transitória*, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, *causada ou agravada pelo ambiente econômico e social* (BRASIL, 2001b, *grifo nosso*).

Nessa definição observamos o afastamento da percepção que toma como referência o aspecto biológico como o único responsável pela deficiência do indivíduo, para se aproximar de outra linha, que associa, também, os fatores sociais e econômicos a essa compreensão. Essa posição nos deixa mais próximos das atuais orientações sobre a educação de pessoas que apresentam especificidades no processo de ensino e aprendizagem. Possibilita, também, um olhar sobre o conjunto de aspectos biopsicossociais que tanto podem favorecer, quanto dificultar o desenvolvimento desse aluno. Nessa direção, o sistema de ensino é convidado a pensar sobre o contexto social, cultural e econômico que o circunda, além dos aspectos biológicos que o aluno possa apresentar, para propor estratégias educacionais.

O segundo ponto de destaque, no *Decreto n. 3956*, no Art. 1º, é em relação à definição sobre o ato de “discriminação contra pessoas portadoras de deficiência”, associado à concepção de diferenciação positiva. No texto do decreto a argumentação cita a diferenciação como válida desde que proporcione condições mais equânimes de participação e, ainda delega à pessoa com necessidades educacionais especiais o direito de aceitar ou não o que lhe é oferecido. Nessa direção, a pessoa com necessidades educacionais especiais passa a ter o direito de posicionar-se quanto à estratégia, ação ou conceito para sua especificidade. No termo da lei está posto que:

b) Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada [...] desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência (BRASIL, 2001b).

Como dito, o destaque aqui é para o direito atribuído à pessoa com deficiência de falar por si diante do que lhe é oferecido, ou seja, de autoadvogar sobre o que lhe é dirigido. Esse é um ponto de extrema relevância quando se fala de políticas públicas, no sentido literal do termo, pois são comuns ações que apresentam diferenciações que partem de um olhar unilateral, de quem oferece, sem considerar, também, a perspectiva de quem as recebe.

Ações que tencionam ser políticas e públicas, necessariamente, devem ser caracterizadas, analisadas e avaliadas tanto no espaço de quem propõe quanto de quem as usufrui. Se um dos lados não é considerado, a política corre o risco de torna-se mero mando, sem a possibilidade de eficácia como diretriz de desenvolvimento social e pessoal daqueles que a usufruem. A perspectiva da autoadvocacia é um aspecto pertinente à construção de ações inclusivas (SOARES, 2010).

Na sequência dos documentos organizados, há a *Resolução CNE/CP n. 01/02*, sobre as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. Essa define que as universidades devem prever em sua organização curricular, para a formação de professores, formas de orientação relativas à diversidade, de modo que contemplem conhecimentos sobre as especificidades de alunos com necessidades educacionais especiais. Sobre a formação de professores, serão abordadas questões mais detalhadas no capítulo subsequente a este.

Além da formação de professores, da caracterização e definição do alunado com necessidades educacionais especiais, da normatização de regras para o AEE, entre outros, é também ponto abordado em documentos nacionais a questão da acessibilidade, contemplada a partir do reconhecimento de um aspecto fundamental – a comunicação e a expressão.

A *Lei n. 10.476/02* reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, assim como a *Portaria n. 2.678/02* aprova normas sobre o uso, ensino, produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de educação. A *Lei n. 5.626/05*, que regulamenta a *Lei n. 10.436/02*, dispõe sobre a inclusão de alunos surdos, da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras (BRASIL, 2005).

As normas e diretrizes nesse campo, como vemos, são constantes. Diante da necessidade de organizar os recursos distribuídos para os diversos programas lançados, a partir do *Plano Nacional de Educação (PNE)* com a perspectiva de cumprimento de suas metas em 10 anos, em 2004 é instituída a *Lei n. 10.845* referente ao *Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas com Deficiência*,

financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, com as seguintes finalidades:

- 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 (Art. 1).

Em relação a esse documento, é importante considerarmos o que está posto sobre o repasse de verbas. Está em seu Art. 2º diz que “a União repassará diretamente à unidade executora constituída na forma de entidade privada sem fins lucrativos que preste serviços gratuitos na modalidade de educação especial.” Nesse bojo incluem-se, certamente, as instituições civis filantrópicas que até então têm prestado esse serviço e, de certa forma, deixado as gestões públicas ‘confortáveis’ quanto à quantidade de oferta de serviços oferecidos nessa área.

No entanto, o quanto isso é salutar para uma política que intenta a inclusão educacional é uma questão de embate. Há a necessidade de acordos e recursos que vão bem além do quesito financeiro para que se organize um trabalho pedagógico condizente com as demandas do aluno que será inserido na escola comum. E, nesse sentido, “superar a visão de que a educação dessas pessoas pode estar bem resolvida apenas com o repasse da responsabilidade e de recursos financeiros – do Estado para organizações não-governamentais é parte desse desafio” (FERREIRA, 2006, p. 109).

Quando falamos do direito de acesso à escola, é preciso que esta discussão seja analisada a partir do direito constitucional que esse aluno deve usufruir, falamos do acesso à escola pública regular. Falamos de um sistema de ensino que tem procurado sanar as lacunas sobre a oferta de ensino para todos os alunos. Esse fato é importante ser considerado ao pensarmos as estratégias que são necessárias para que esse sistema possa oferecer ensino de qualidade para todos.

Vale lembrarmos que, em relação aos projetos desenvolvidos no cenário nacional sobre o acesso à escola pública, em 2002 foi lançado o *Programa Escola para Todos*, o qual, segundo Mattos (2008), foi bem-sucedido por ter praticamente universalizado o acesso à escola pública de ensino fundamental. No entanto,

A universalização do acesso sem levar em conta a qualidade de ensino tem gerado baixos índices de desempenho escolar dos alunos brasileiros, conforme têm mostrado os testes realizados pelo MEC/Inep, pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e pela Prova Brasil, bem como por órgãos internacionais, como o Pisa ou ainda, por outras instituições [...] (MATTOS, 2008, p. 26).

Pensar a escola para todos é mais do que favorecer o acesso dos alunos aos bancos escolares, sejam eles com ou sem necessidades educacionais especiais. E, embora nos anos que seguem observemos outros documentos que tentam nortear questões como gestão, acesso e permanência ao ensino em diferentes modalidades, também percebemos as lacunas deixadas pelos próprios documentos.

Em 2005, é publicado o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade* com a finalidade de orientar gestores dos estados e municípios em relação à continuidade de ações que firmem a proposta de educação inclusiva, naquele ano. Além disso, são implantados os Núcleos de Atividades das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S, no território nacional como centro de referência para o atendimento educacional especializado desses alunos.

No ano de 2006 é aprovado o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*, o qual, dentre suas metas, promove a discussão de temáticas sobre as pessoas com deficiência no currículo na educação básica e ações que viabilizem o acesso e permanência no ensino superior. E, em 2007, o *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE) o qual, em consonância com o Plano de Aceleração de Crescimento (PAC), corroboram as ações de inclusão escolar quando apresenta o aspecto da acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a organização das salas de recursos e, mais uma vez, a formação de professores para o atendimento educacional especializado.

Em 2008, dois documentos têm destaque diante da organização das ações para a educação inclusiva. Em janeiro do referido ano é publicada a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEE-EI). Ao final do mesmo ano, é homologado o *Decreto n. 6.571* que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do Art.60 da LDB (*Lei n. 9.394/96*) sobre a ampliação da rede de atendimento no próprio sistema público de ensino e, ainda, acrescenta um dispositivo ao *Decreto n.º 6.253/07* que trata da distribuição de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), mediante a matrícula de alunos no atendimento educacional especializado (AEE).

No que se refere à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), elaborado em junho de 2007 e disseminado no território nacional a partir de 2008, nossa análise, mais uma vez, é em relação à orientação a respeito de

quem é o público-alvo da educação especial. De acordo com o documento disponível¹⁰ no *site* da Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola comum, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com **deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação**. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008, p. 09, *grifo nosso*).

A mesma descrição é encontrada em outra publicação, do mesmo documento, organizada pela Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2010, p.21). Vale ainda dizermos que nas publicações de 2008 e de 2010 as definições das categorias – deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – são descritas. No entanto, o mesmo não ocorre para a categoria denominada “transtornos funcionais específicos”, com constatado no trecho a seguir:

[...] considera-se *pessoa com deficiência* aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com *transtornos globais do desenvolvimento* são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com *altas habilidades/superdotação* demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 09; BRASIL, 2010, p. 22, *grifos nosso*).

Nesse sentido, ao partirmos da análise retrospectiva de todos os documentos propostos desde 2001 até a elaboração desse, seu texto parece nos encaminhar na direção de uma tentativa de esclarecer possíveis lacunas que as normatizações, orientações e diretrizes, anteriormente apresentadas, possam ter deixado sobre quem é o aluno com necessidades educacionais especiais. Contudo, ainda há uma questão sobre a definição do público-alvo da educação especial no documento publicado em 2008 e depois em 2010. Esse aspecto merece atenção, pois esse documento é referendado em outros que delineiam propostas para este

¹⁰ Sobre o documento que apresenta a Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva encontramos duas versões publicadas em 2008, sendo uma delas disponibilizadas na página do site do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. (<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>) Em 2010 esse mesmo documento é publicado em uma coletânea organizada pela Secretaria de Educação Especial, denominada: “Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”.

alunado, como a *Resolução n. 4/09*, o *Parecer n. 13/09* e a *Nota Técnica n. 11/10* (BRASIL, 2010a).

Assim, sobre esse aspecto – público-alvo, ainda que consideremos que possa ter havido um cuidado na elaboração do documento em 2008 ou em 2010, em relação à descrição ou especificações atribuídas a determinadas classificações¹¹, fica a interrogação sobre quem seriam os alunos com os tais transtornos funcionais específicos¹². A presença da denominação no documento e, ao mesmo tempo, a ausência da descrição sobre esse grupo de alunos cria certo temor pelas possíveis ações que poderiam decorrer da leitura do documento, pois:

- se por um lado a ausência da definição limita o público-alvo da educação especial a caracterizações específicas como deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, não permitindo que o uso e banalização de termos como “distúrbios de aprendizagem” (ao menor sinal de “desvio da regra”) justifiquem encaminhamentos diversos para o aluno ou o responsabilize por processos educacionais mal sucedidos;

- por outro lado, deixa a expressão transtornos funcionais específicos lá, à vista, passível de ser lida e, então, usada de acordo com a compreensão daqueles que a leem, professores, pais, profissionais da área educacional e outras áreas afins.

De todo modo, em vista da *Resolução n.04/09* que regulamenta o atendimento educacional especializado realizado pela educação especial, é importante considerar que o que parece valer como definição para esse público-alvo são os alunos que apresentam deficiência (sensorial, intelectual ou física), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Mas, ainda que tenhamos aspectos legais que determinem essa definição, acreditamos que essa discussão não se encerra com a homologação dessa diretriz.

As dúvidas sobre quem é o público-alvo da educação especial no dia a dia da escola ainda são muitas e geram opiniões divergentes. Observamos que há a defesa de que essa delimitação não deva incluir a categoria “transtornos funcionais específicos”, uma vez que a ampliação poderia fragmentar ou banalizar as ações que de fato são pertinentes ao aluno que apresenta uma especificidade mais complexa. Mas, também há a defesa de que há alunos que não apresentam uma caracterização tão específica quanto a apresentada pelas três categorias

¹¹ No capítulo II apresentamos reflexões mais pontuais sobre questões que envolvem essas classificações.

¹² Na busca sobre o documento Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, encontramos uma terceira versão desse mesmo documento, disponível em: www.portal.mec.gov.br/arquivos/politicaeducacional.pdf que apresenta um texto ampliado em relação ao publicado na página da secretaria da educação especial e nos “Marcos Político-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”. Nessa “terceira” versão consta uma definição para os transtornos funcionais específicos, não disponibilizada nas outras duas versões (consideradas oficiais), nas quais está que dentre tais transtornos “estão a dislexia, disortografia, disgrafia, discaulia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros” (BRASIL, 2010, p.15).

mencionadas e, por conta disso, ficariam “a deriva” na escola, sem um olhar que favorecesse seus processos de ensino e aprendizagem.

Um segundo aspecto relevante diante da análise do documento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é quanto às especificações em relação a como o atendimento educacional especializado – AEE deve ser formalizado. Aspecto também abordado na *Resolução n. 02/01* e na *Resolução n. 04/09* e mencionado no início deste capítulo.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é a Educação Especial, como modalidade de ensino, que perpassa todos os níveis e etapas de ensino, que realiza o AEE. Essa orientação é ratificada como diretriz em documentos posteriores a esse, assim como também, a delimitação do público-alvo da Educação Especial em alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (BRASIL, 2009, 2009, 2010a).

Mas o ponto que vale acrescentarmos às análises feitas até esse momento sobre o AEE diz respeito à delimitação das funções desse serviço descritas no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ditas como: “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p.10).

Essa orientação indica que no espaço entendido como AEE e, por consequência, os profissionais que nele atuem, tenham conhecimentos sobre as necessidades educacionais especiais dos alunos que, por ventura, precisem desse apoio. Essa demanda é confirmada no próprio documento quando diz que o atendimento:

[...] é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. (BRASIL, 2008, p.17)

A questão que surge diante dessa orientação é relativa à abrangência e/ou especificidade da formação desse profissional, aspecto discutido amplamente por vários pesquisadores (JESUS, 2006, 2007; MICHELS, 2009; MARTINS, 2009; MARQUEZINE, TRAMONTINA, BUSTO e OMOTE, 2009; OLIVEIRA, 2010, MACHADO, 2010) e reafirmado em vários documentos aqui já citados.

Dentre esses documentos, a *Resolução n. 02/01* afiança a necessidade de formar professores tanto para o ensino comum, quanto professores de educação especial capacitados para lidarem com as diferentes demandas dos alunos. Tarefa nada fácil diante da mudança e ampliação que os cursos de formação precisam sofrer para “começar” a lidar com essa orientação. Sobre a formação de professores diante da política de educação inclusiva, trataremos mais detalhes no segundo capítulo deste trabalho.

Como terceiro aspecto de análise sobre o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, destacamos a caracterização das ações desenvolvidas pelo AEE, diante da afirmativa de que “as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização” (BRASIL, 2008, p.10). A essa afirmativa agregamos outra, apresentada na *Resolução n. 04/09*, que diz que esse atendimento “é realizado prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização do aluno.”

Sobre essas orientações, concordamos que as atividades do AEE sejam organizadas a partir de uma diferenciação de ensino que não é comum na sala de aula, mas ao mesmo tempo, consideramos importante que essas atividades não devam se afastar desse cotidiano. A Sala de Recursos Multifuncionais deve ser dada como o espaço destinado para muitas dessas ações, sempre que o aluno precisar de um espaço-tempo mais específico para sua aprendizagem. Todavia, não esqueçamos que esse espaço deve ter um caráter de articulação com a sala de aula, de modo a favorecer situações que enriqueçam o currículo e viabilizem formas do aluno participar do espaço da sala, de apropriar-se de conhecimentos, com adaptações (ou não) em seu currículo.

Talvez este seja um dos aspectos que, além da disponibilização dos recursos e da qualificação dos professores, mereça maior atenção desde que esse tipo de apoio começou a ser delineado nos documentos legais. A lembrança de ações que tentaram oportunizar ensino ao aluno que não acompanhava o currículo, como as classes especiais e de progressão nas escolas comuns e que, na verdade, o excluiu do processo, deixa-nos em estado de alerta para que o AEE e a Sala de Recursos Multifuncionais não sigam a mesma direção.

Se o atendimento educacional especializado é um apoio complementar e não substitutivo à “formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras para esse aluno” (BRASIL, 2009a, p. 01), e propõe-se a criar situações de ensino e aprendizagem que contribuam para “a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência *na escola e fora dela.*” (BRASIL, 2008, p.16,

grifo nosso), entendemos que o AEE não pode ser compreendido como o único responsável pelas ações de inclusão do aluno na escola.

O AEE é um dos meios que pode favorecer os processos educacionais, quando disponibilizados os recursos necessários para sua implementação na escola e se, principalmente, o cotidiano da escola e da sala de aula for considerado para que o aluno, de fato, seja parte atuante nesse espaço. Esse é um aspecto crítico quando falamos desse atendimento, pois essa dinâmica exige que na escola seja construída uma parceria e um olhar entre os processos elaborados pelo aluno e os processos ofertados pela escola.

Organizar o elo entre o que o aluno realiza e o que a escola oferece como processo de ensino e aprendizagem é uma tarefa dimensionada pelo atendimento educacional especializado e pelos professores que, numa atuação colaborativa poderiam vislumbrar, de forma mais efetiva, processos de ensino para os professores e de aprendizagem para os alunos. A possibilidade de ações educacionais colaborativas entre os professores nos leva a crer que as finalidades da educação inclusiva poderiam ser mais palpáveis, já que todos se responsabilizariam pelo processo. E, que as ações no cotidiano escolar poderiam ser capazes de inibir caminhos que viessem a caracterizar o espaço do atendimento educacional especializado como segregador, como vimos acontecer com as classes de progressão, classes especiais, classes de apoio e até mesmo com a antiga sala de recursos.

Na sequência, o *Decreto n. 6.571/08* dispõe também sobre o AEE e apresenta algumas normas sobre os recursos para a organização do atendimento educacional especializado. A novidade nesse documento é sobre as orientações a respeito do apoio técnico e financeiro às ações realizadas nesse espaço, agora sob o respaldo financeiro do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Assim, conforme o *Parecer CNE n. 13/09*,

[...] a partir de 2010, os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação serão contabilizados duplamente no âmbito do Fundeb, quando matriculados em classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (BRASIL, 2009a).

Tanto o *Parecer CNE n. 13/09* que solicita a regulamentação do decreto acima referido, quanto a *Resolução n.4/09* que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, “são marcos delineadores da implantação de uma política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva consolidando propostas contempladas no documento elaborado pela SEESP/MEC em 2008” (MAZZOTTA, 2010, p. 86).

No ano de 2010 é divulgada, em maio, a *Nota Técnica – SEESP/GAB/n.11/2010* (BRASIL, 2010a). Em seu conteúdo são abordadas orientações específicas sobre a institucionalização da oferta do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, em escolas regulares. Nesse documento, além de esclarecer sobre aspectos que devam ser contemplados no Projeto Político Pedagógico da escola diante dessa proposta, novamente, são esclarecidas as atribuições da escola e as do professor que atuará no AEE. A análise aqui merece um destaque para as atribuições dadas ao professor, listadas, abaixo, resumidamente:

- 1 - Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno;
- 2 - Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos;
- 3 - Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis;
- 4 - Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola;
- 5 - Orientar os demais professores e as famílias;
- 6 - Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos.

Diante da escola e da estrutura que dispomos, nos vemos impelidos a indagar: o professor do AEE teria condições de executar todas essas tarefas durante sua jornada de trabalho? É possível um único profissional articular tudo isto e ainda atender aos alunos direcionados para a Sala de Recursos Multifuncionais?

Os encaminhamentos para essas indagações acabam sendo um impasse diante da constatação das problematizações reais e da estrutura escolar para favorecer a escolarização de alunos com especificidades em seu processo de aprendizagem. Análise esta, também descrita por Garcia (2009), Pletsch (2010) Padilha e Caiado (2010) e Glat (2011). Observamos, no cenário, então, os entraves postos entre o que está proposto nas orientações legais e a forma como as operacionalizaríamos.

Em 2011 é organizado e publicado o *Decreto n. 7.611*, o qual dispõe sobre a educação especial e, novamente, sobre o atendimento educacional especializado. Nesse, o diferencial em relação aos documentos até então apresentados nessa primeira década está em dois aspectos. No Art. 2º observamos, pela primeira vez, uma definição para o AEE, em relação a ser complementar ou suplementar, assim delineada:

Art. 2º, § 1º. [...] os serviços serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I – *complementar* à formação dos estudantes com *deficiência, transtornos globais do desenvolvimento*, com apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes à Sala de Recursos Multifuncionais; ou II – *suplementar* à formação de estudantes com *altas habilidades ou superdotação* (BRASIL, 2011, *grifo nosso*).

No Art. 8º são apresentadas algumas alterações sobre o *Decreto n. 6.253/07* que dispõe sobre o Fundeb, sem destituir as orientações sobre a distribuição de recursos do Fundeb, para efeitos da dupla matrícula de alunos na educação regular da rede pública e no AEE, mas tomando como base para referência legal o *Decreto n. 7.611/11* o qual, ainda revoga, no seu Art. 11º, o *Decreto n. 6.571/08* que dispunha sobre o atendimento educacional especializado. Desse modo, o *Decreto n. 7.611* é, nesse momento, o documento norteador sobre as orientações para o AEE no país.

Ao fim dessa década é anunciado, ainda, o *Decreto n. 7.612/11* o qual institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite (BRASIL, 2011a). Neste documento observamos medidas que tentam alargar, ou, de fato, concretizar a dimensão de ações já desenvolvidas, ou pelo menos, apresentadas, ao longo desta década, para eliminar barreiras e possibilitar o acesso da população com deficiência a bens e serviços.

Em se tratando do que até então foi promulgado ao longo desses 11 anos, mais do que nunca, é hora de efetivar proposições. E, nesse sentido, o Plano Viver sem Limite é bem vindo, pois ainda que constatem os avanços na legislação e que o crescimento das matrículas nas escolas regulares de alunos com deficiência é observado nos índices nacionais, o desafio continua sendo muito grande para a escola.

São muitas as ações que precisam ser organizadas e postas em prática concomitantemente. Entre elas podemos citar, o que nos parece mais caro: a revisão da cultura e do formato escolar para a organização de currículos, tempos e espaços que permitam aprendizagem; a qualificação dos professores para o trabalho a ser desenvolvido nas escolas especiais e na escola comum com o AEE e a disponibilização de mais professores ou, pelo menos, que cada escola tenha o número de professores suficiente para atender as turmas que tem. A realidade observada, em que professores ficam se desdobrando entre turmas, entre funções diversas pela falta de recursos humanos nas escolas, é lamentável.

A universalização do ensino continua sendo meta do atual *Plano Educacional de Educação – PNE PL8035/10* (BRASIL, 2010b), decênio 2011 a 2020, aprovado recentemente. Em seu texto, o PNE 2011-2020, apresenta 10 diretrizes e 20 metas com suas respectivas estratégias para a realização das mesmas. A meta 4, especificamente, trata da

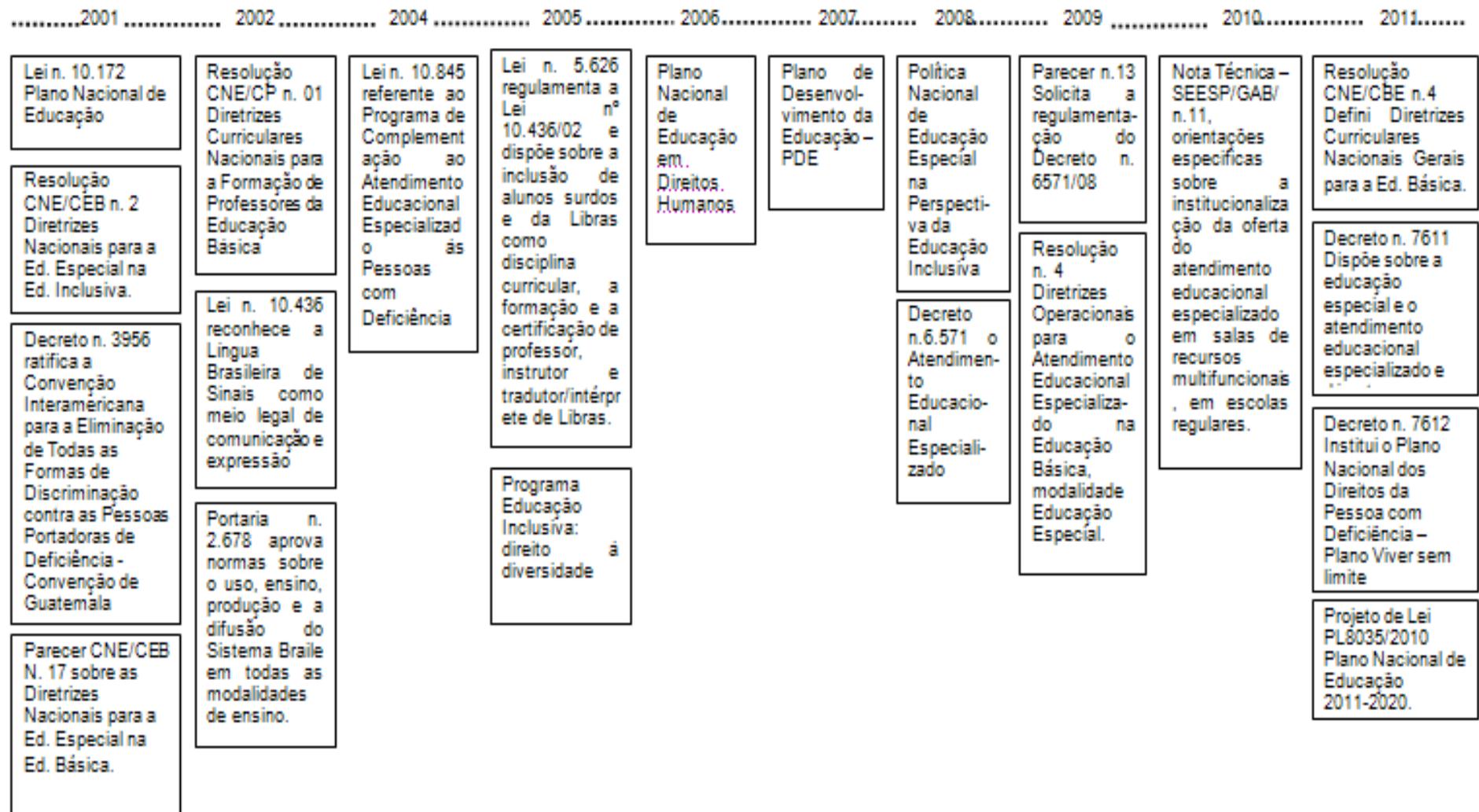
escolarização dos alunos definidos como público-alvo da educação especial, conforme a legislação nacional, e propõe “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar”.

Na Conferência Nacional de Educação - CONADE, realizada em 2010, a mobilização ocorreu, justamente, em prol da discussão das diretrizes, metas e estratégias para o PNE 2011-2020. Dentre os aspectos relevantes, elencados nas discussões da CONADE, diante da elaboração do PNE, o tema “inclusão” foi tratado com uma abrangência extensa, agregando não só o aspecto escolar, mas também outros, como a inclusão digital e social, questões étnico-raciais, gênero, sexualidade, entre outras.

Nosso entendimento é de que há muito que ser feito no plano real, vivido na escola quando falamos de “universalização do ensino” e inclusão escolar, pois no campo do discurso as falas revelam um posicionamento pautando em direitos nem sempre garantidos, de fato, para todos os alunos. Universalizar o ensino, no nosso entender, está intimamente relacionado, com prover e efetivar ações que garantam o acesso à escola, à educação formal, para todos; e, além disso, ensino e aprendizagem que garantam o desenvolvimento do aluno, possibilitando a este usufruir e se valer dos bens culturais da sociedade, o que é uma realidade para poucos. Conforme Laplane e Prieto (2010, p. 936, *grifo nosso*),

O Documento Final, em discussão, revela a difusão, a incorporação – em nível do discurso – e certo consenso em relação às ideias inclusivas. Este consenso é reforçado pela permanência ou reiteração de reivindicações que constavam no PNE 2001. (p. 953) [...] o novo Plano Nacional de Educação terá como tarefas principais articular as reivindicações dos grupos historicamente preteridos, de modo a integrar os esforços na direção de atender às suas particularidades, *sem pulverizar recursos e duplicar ações*.

Assim, a direção que seguimos precisa ser, agora, aquela que sai do nível do discurso e passa ao enfrentamento sobre as situações reais e necessárias à inclusão escolar, à universalização do ensino com qualidade, uma vez que o aparato legal parece ser suficiente, além de extenso, como observamos no quadro 1, que segue.



Quadro 1 - Linha do tempo com documentos legais entre 2001 e 2011 referentes a políticas públicas sobre educação inclusiva

A ideia de uma escola inclusiva é composta por valores associados a oportunidades de direitos educacionais para todos. Essa é uma ideia complexa de ser implementada, como podemos perceber a partir do aparato legal já estabelecido, mas que ainda apresenta entraves na execução para as ações previstas nos documentos. Precisamos, então, como apontam Laplane e Prieto (2010, p. 953), é de “uma verdadeira vontade política de enfrentamento dos complexos problemas educacionais que ainda se apresentam no Brasil”. Estamos em um contexto de mudança, no qual, vale lembrar que, recentemente a Secretaria de Educação Especial (Seesp) foi “fundida” à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) que se subdivide em diretorias, sendo uma delas a Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE) e, nesse sentido, cabe atenção ao que isto repercutirá no percurso que segue.

Segundo as informações disponibilizadas, atualmente, pelo *site* do MEC, essa secretaria tem em seu escopo a responsabilidade de articular os sistemas de ensino, implementar políticas educacionais em várias áreas, sendo uma delas a educação especial, e contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, a valorização das diferenças e da diversidade, assim como a promoção da educação inclusiva, entre outros aspectos que contemplam todas as áreas sobre as quais a Secad deve ter alcance. Ou seja, a extensão das ações previstas para essa secretaria é consideravelmente significativa, o que nos faz pensar sobre a pertinência e alcance real dos programas que nesta forem gestados. Dado o desafio, pesquisas têm sido realizadas no território nacional com a finalidade de observar e analisar o alcance e a pertinência dos aspectos legais para a escola. Sobre essas pesquisas é destinado o próximo ponto de análise.

1.2 O que dizem as pesquisas sobre as políticas públicas do cenário nacional para a educação inclusiva?

À tarefa de universalizar seu acesso de alunos com necessidades educacionais especiais à educação básica ser somados estudos que possibilitem a obtenção de dados que indiquem, com maior precisão, quais políticas públicas são mais eficazes para garantir-lhes sua permanência na escola, propiciando-lhes maior êxito nos campos acadêmico e pessoal (PRIETO, 2010, p. 68).

As condições de acesso ao ensino de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação à educação básica tem sido o mote de grande parte dos aparatos legais como visto anteriormente. Todavia, o acesso por si só não garante o

aproveitamento e o desenvolvimento do aluno. Entre a condição de estar e a de permanecer na escola sabemos que há meandros que nem sempre favorecem o desenvolvimento pessoal e acadêmico do aluno.

De acordo com os dados divulgados pelo censo escolar desses últimos anos, há uma evolução nas matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica. Entre o ano de 2001 e 2011 houve um aumento de 391.209 matrículas, no total dos índices computados nas pesquisas apresentadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep/educaCenso¹³ (BRASIL, 2001-2011). Ao analisarmos as matrículas por tipo de atendimento, os números apresentados para as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na educação comum entre 2001 e 2011 são ainda mais significativos, como observamos na tabela 1 a seguir:

Tabela 1 - Evolução do número de matrículas entre 2001 e 2011, de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema educacional brasileiro.

ANO Nº de Matrículas de alunos com NEEs	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Escola especializada ou Classe especial	323.399	337.897	358.898	371.383	378.074	375.488	348.470	319.924	252.687	218.271	193.882
Classe comum	37.679	49.512	63.766	195.370	262.243	325.136	306.136	375.755	387.031	484.332	558.423
Total	361.096	387.409	422.664	566.753	640.317	700.624	654.606	695.679	639.781	702.603	752.305

Fonte: Brasil, Inep, Educacenso 2001 a 2011.

No Censo escolar de 2001 foram computadas 323.399 matrículas de alunos nas escolas ou classes especiais, enquanto nas classes comuns foram computadas, somente 37.679 matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse período, o paradigma da integração ainda era muito mais presente do que o da inclusão escolar. A partir de 2008 observamos uma mudança e, pela primeira vez, o número de alunos que chega à escola comum é maior em relação ao número de alunos que chega ao sistema de ensino especial.

Ao tomarmos como base a linha longitudinal do período entre 2001 e 2011, observamos um aumento de 520.753 matrículas nas classes comuns a mais em 2010, do que o número

¹³ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basicas-censo-escolar-sinopse-sinopse>

divulgado em 2001. Ainda que consideremos, como afirma Prieto (2010), as dúvidas sobre a classificação dos alunos em educação especial feita pelas escolas ao preencherem as planilhas do Censo escolar, a expansão caracterizada ao longo desse percurso chama a atenção. Também observamos que, embora as matrículas no ensino comum tenham aumentado consideravelmente, a matrícula no ensino especial não teve uma diminuição com a mesma proporcionalidade. Aliás, a variação das matrículas nas escolas ou classes especiais é pouca entre os anos desse período. Somente a partir de 2009 os dados começam a revelar um quantitativo com uma variação mais visível, sendo constatado um número superior de matrículas nas classes comuns em relação às matrículas nas escolas ou classes especiais.

No gráfico 1, ilustrado a seguir, assim como na tabela 1 apresentada anteriormente, observamos o início dessa inversão entre os anos de 2006 e 2008. A partir de 2006, as matrículas no sistema de ensino especial começam a diminuir, em 2007 o número de matrículas entre o sistema escolar especial e regular se aproxima, registrando 348.470 matrículas na escola especial ou classe especial e 306.136 nas classes comuns ou EJA. Em 2008 o número de matrículas de alunos com NEEs na escola comum passa a ser superior e, a partir de 2009, consolida-se essa expansão com um número significativamente superior de matrículas no ensino comum, em relação ao ensino especial.

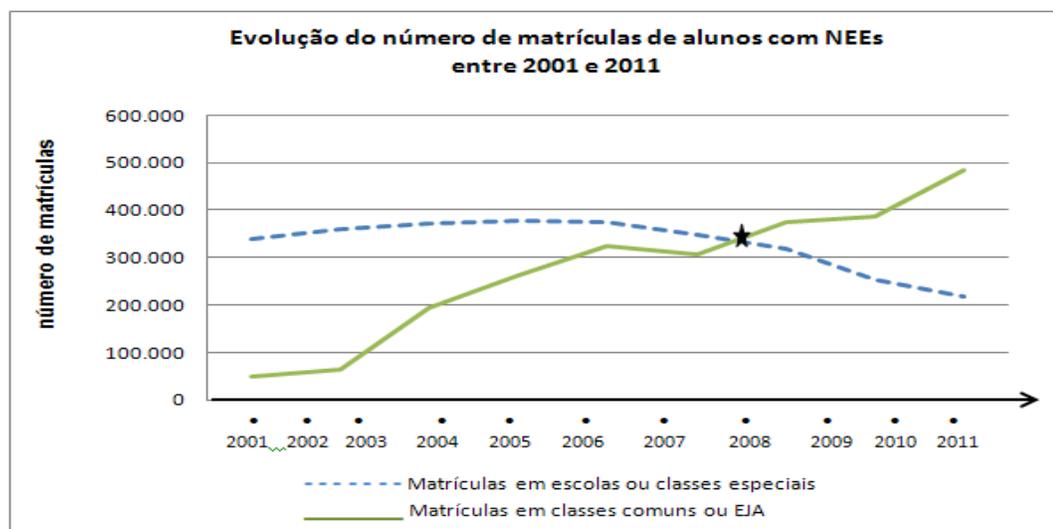


Grafico 1 - Evolução do nº de matrículas entre 2001 e 2011, de alunos com NEEs no sistema educacional brasileiro.
Fonte: Brasil, Inep, Educacenso 2001a 2011.

A partir de 2010, nos dados apresentados pelo Censo Escolar nacional, os números estão agregados em uma única categoria: “matrícula inicial em educação especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos)”; não sendo possível identificar o quantitativo de alunos matriculados, apenas, em escolas especiais ou em escolas comuns. Entretanto, um dado que permanece visível é o quantitativo de matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental como já constatado por Prieto (2010, p. 67) nos dados por ela analisados no Censo escolar de 2007, os quais “[...] evidenciam supremacia de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino fundamental, particularmente nos primeiros anos”.

A título de análise, observamos nos dados divulgados pelo Inep em 2010, que a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, nos anos iniciais, foi de 299.674, enquanto que nos anos finais do ensino fundamental foi de 121.197. Já no ensino médio, esse número apresenta uma diferença ainda maior em relação aos anos iniciais, no qual são computadas somente 25.756 matrículas. Completando, nas extremidades do processo de escolarização, na educação infantil (creche e pré-escola) os números da matrícula inicial são de 36.526 alunos e na educação de jovens e adultos (ensino fundamental e médio) de 45.108 alunos (BRASIL, 2010¹⁴).

Diante do fluxo de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais, no ensino comum, ao longo desses 11 anos, vale analisarmos alguns aspectos como, por exemplo, a trajetória escolar de alunos que são egressos da escola especial, ou da classe especial e, depois, ingressam na escola comum, e daqueles que estão iniciando sua escolarização já no ensino comum. Sobre esse aspecto, podemos observar peculiaridades que deverão ser consideradas diante das singularidades entre a trajetória escolar do aluno que esteve em classe ou escola especial e depois passa a frequentar a escola comum; e do outro que inicia sua escolaridade na escola comum.

Outro aspecto que merece atenção é sobre como a escola identifica ou “faz a leitura” sobre quem é o aluno com necessidades educacionais especiais. Diante da tendência de homogeneidade que o sistema escolar tende a manter, qualquer desvio no desenvolvimento do aluno pode ser compreendido como fora do padrão escolar e, conseqüentemente, o aluno pode ser identificado como público da educação especial. Além disso, tão relevante quanto saber como são

¹⁴ Disponível em: www.inep.gov.br

identificados esses alunos e que trajetória escolar tiveram é analisar o porquê do número de ingressos no ensino fundamental apresenta uma queda em mais de cinquenta por cento entre os anos iniciais e finais deste segmento. Queda que se agrava ainda mais quando observamos os dados de matrícula no ensino médio.

Aliás, ao observarmos o número de matrículas do ensino médio em relação ao número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos, constatamos outra particularidade que retrata a realidade da escolarização desses alunos. Dada a impossibilidade de permanência no ensino fundamental e, conseqüentemente sua conclusão, a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, na Educação de Jovens e Adultos passou a ser registrada com números mais expressivos. No gráfico 2, a seguir, é possível visualizarmos a variação entre as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais, nos diferentes níveis de ensino e na Educação de Jovens e Adultos, com base nos mesmos dados apresentados pelo Inep em 2010.

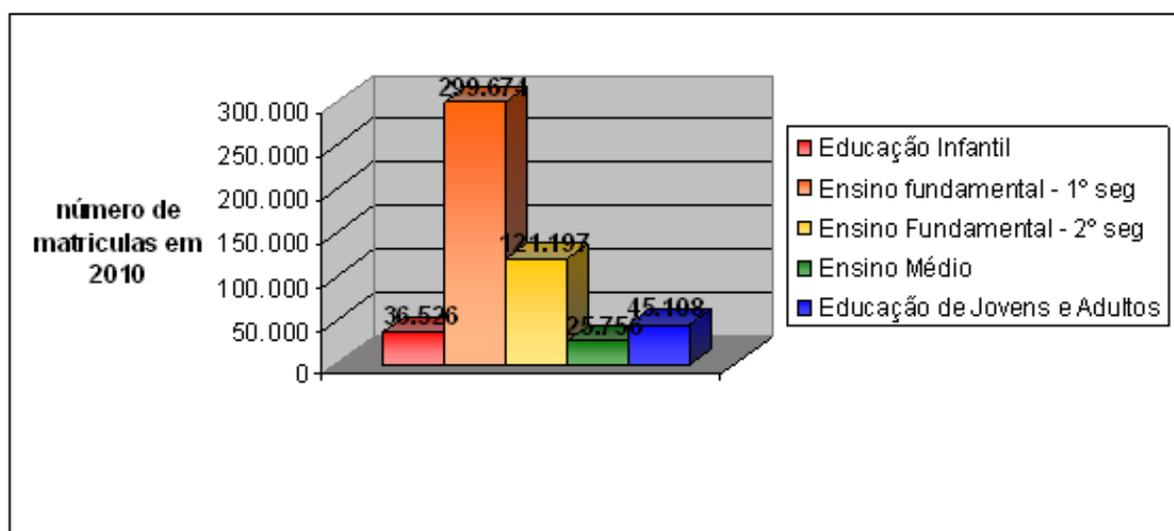


Gráfico 2 - Número total de matrícula inicial em educação especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos), no ano de 2010.

Fonte: Brasil, Inep, Censo 2010.

Enfim, em se tratando de análises sobre políticas públicas, diretrizes e ações previstas por essas normatizações, que viabilizem ao aluno com necessidades educacionais especiais ter acesso, mas, principalmente, aproveitamento acadêmico e formação que lhe garanta participar e desenvolver-se socialmente, a constatação da queda desses índices de forma abrupta, após os cinco anos iniciais do ensino fundamental, leva-nos a indagar: que ações foram até então

organizadas a partir desse arcabouço jurídico-legal – que possam ser caracterizadas como efetivas – para garantir a permanência e aprendizagem desse aluno na escola?

No cenário nacional, algumas análises sobre essas e outras questões, a partir do olhar sobre as políticas públicas, têm sido organizadas por pesquisadores como Glat e Ferreira (2003), Ferreira, (2006), Cury (2005), Castanho (2007) Patto (2008), Bueno (2008), Garcia (2008, 2009), Prieto (2008, 2009, 2010), Kassir (2009), Jesus (2009), Caiado e Laplane (2009), Fontes (2009) Mazzota (2010), Costa (2010), Padilha e Caiado (2010) e Pletsch (2010), Ramalho (2012).

Como ponto de partida, tomamos o estudo realizado por Glat e Ferreira (2003), a pedido do Banco Mundial¹⁵, o qual retrata em detalhes a realidade nacional sobre a educação inclusiva. Os dados dessa pesquisa revelam o perfil do estado geral da educação inclusiva no Brasil a partir de dois aspectos: A) Suporte instituinte da cultura e da prática de Educação Inclusiva, por meio de políticas públicas; B) Condições e demandas, formais e materiais para implementação das políticas públicas de Educação Inclusiva.

No ponto A, os pesquisadores ressaltam, em primeiro lugar, que o Brasil apresenta um quadro de desigualdades sociais que agrava os “efeitos da exclusão das comunidades marginais, fato este que atinge de forma drástica o sucesso do processo de implementação de políticas de efeito específico, tal como as de Educação Inclusiva” (GLAT; FERREIRA, 2003, p.58). Sem condições de acesso às implementações previstas pelas políticas públicas, classes menos favorecidas deparam-se com a exclusão ao invés da inclusão escolar e social.

Ao comentarem sobre os aparatos legais, Glat e Ferreira (2003), endossam o já exposto aqui, que no contexto nacional há um conjunto satisfatório de proposições legais sobre a educação inclusiva. Todavia, se considerarmos cada região e não o bojo federativo, a realidade das unidades municipais e estaduais é bem diferente e está longe de ser satisfatória:

[...] poucas regiões contam, hoje, com um extrato legal específico sobre Educação Inclusiva cujos princípios se traduzam em práticas correntes e coerentes de inclusão escolar. Várias regiões já conseguiram aprovar seus próprios extratos legais sobre a matéria, mas ainda não se percebe

¹⁵ Ainda que tenhamos ressalvas sobre suas reais intenções, há algumas décadas o Banco Mundial tem sido mentor de várias iniciativas e investigações no campo educacional no Brasil e no mundo. Antes, de ser assim reconhecido, atuava basicamente como um banco. Segundo Monteiro e Tavares (2004), na década de 90, o Banco Mundial ampliou seus poderes, se transformando no “World Bank Group” composto: por ele próprio que é o líder; pela Associação Internacional do Desenvolvimento (IDA); pela Cooperação Financeira Internacional (I.F.C); pelo Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID); pela Agência de Garantia de Investimentos Multinacionais (MIGA) e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). A partir de então, o Banco Mundial, antigo BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento) passou, também, a “orientar” as políticas públicas em educação, nos países em desenvolvimento.

terem sido implementadas ações que justifiquem as intenções lavradas em lei. Ainda há um número considerável de regiões que não dispõem na presente data de nenhum documento legal que contemple a Educação Inclusiva (GLAT; FERREIRA, 2003, p.59).

Assim, o que os pesquisadores verificam é uma desarticulação entre as esferas maiores do governo e as menores no que diz respeito às ações para a inclusão escolar. Ou seja, o arcabouço legal disponível é rico quando visto sob a perspectiva federativa. Mas, ao mesmo tempo, se configura como frágil em instâncias menores (por regiões, estados e municípios), devido às diferenças sociais, culturais e econômicas que favorecem ou não a organização de um estrato legal específico sobre educação especial e educação inclusiva para as demandas particulares vividas pela população dessas esferas.

Com esse quadro posto, ainda que os índices sobre a matrícula inicial no 1º segmento do ensino fundamental sejam mais expressivos, atualmente, dada a fragilidade das diretrizes, para as instâncias federativas menores do país, os mesmos índices não são garantidos, assim como a continuidade dessa escolarização. Há o ingresso, mas a permanência desse aluno na escola sofre significativamente.

No ponto B, sobre as condições de implementação das políticas públicas, se confirma a visão que caracteriza, na maioria dos casos, a educação especial como responsável pelas iniciativas de educação inclusiva, “sem maior integração com os demais segmentos responsáveis pelo regimento e pelo planejamento do sistema de ensino como um todo” (FERREIRA; GLAT, 2003, p. 60). Sobre este aspecto reside um alerta, pois quando é delegada somente à educação especial a responsabilidade sobre este processo, ocorre a precariedade e a fragmentação das iniciativas que propiciariam o desenvolvimento de uma política de educação inclusiva mais consistente e efetiva.

A visão que se respalda em sistemas de ensino paralelos (comum e especial), com alunos “regulares” e alunos “incluídos” e com um processo que vivencia o paradigma da integração e não da inclusão escolar, dificulta o processo de organização e efetivação de estratégias educacionais que atendam alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente, quando está configurada uma deficiência.

Ferreira (2006) endossa muitos dos dados do estudo acima. Isto revela um processo moroso diante das implementações que são necessárias para consolidar, ou pelo menos, encaminhar estratégias para uma escola inclusiva. Dentre os aspectos analisados pelo pesquisador vale citarmos a questão do financiamento da educação básica que a partir de 2004 passou a

integrar a agenda do Fundeb, tendo como meta ampliar e redistribuir os recursos deste para garantir a educação nos seus três níveis básicos – infantil, fundamental e médio, além de garantir a universalização do acesso e aumentar o piso salarial dos professores.

Além disso, embora, regionalmente, os salários dos professores não permanecessem tão desiguais ainda eram baixos, o acesso à educação básica parece ter sido garantida, entretanto não houve resultados na mesma proporção quanto à permanência do aluno e quanto à qualidade do ensino ofertado. Ou seja, as metas apontadas em 2004 não tiveram sucesso. Por último, a profusão de programas ou serviços compensatórios como as classes de apoio e salas de recursos na escola comum, acabou por segregar mais do que incluir. Do mesmo modo, o sistema de ciclos adotado por alguns estados originou a formação de turmas nomeadas classes de progressão que acabaram por se assemelharem a classes especiais, com o agravante de ter mais alunos e não favorecer a (re)inserção do aluno nas turmas comuns.

Ressaltamos que não somos contrárias ao sistema de ciclos ou outro tipo qualquer de organização do ensino. Todavia, observamos como crítico o modo como esses programas têm sido desenvolvidos na escola, de forma frágil, sem estrutura e respaldo pedagógico e econômico que deem conta de efetivar tais propostas.

Outrossim, Ferreira (2006) alerta ainda para a percepção arraigada de que a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais pode ser resolvida com o repasse de recursos ou de responsabilidades entre a esfera governamental e instituições civis filantrópicas (ONGs) De fato, essa dinâmica tende a enfraquecer as possibilidades da escola pública e não a complementá-la, uma vez que a parceria necessária entre os espaços dito comum e especial ainda é muito frágil.

Contribuindo com as análises apresentadas, Cury (2005) confirma que, apesar de contar com uma legislação avançada, a educação inclusiva no Brasil esbarra em limites como a ausência de políticas públicas efetivas para a educação básica. O que, conseqüentemente, afeta a universalização do ensino da educação básica - processo ainda não consolidado, e o histórico da distribuição de renda desigual que acaba por estimular políticas compensatórias em vez de políticas que auxiliem o desenvolvimento e garantam a igualdade de oportunidades.

No curso das análises, Castanho (2007) aponta algumas considerações em relação ao ensino superior. De acordo com a autora, as metas e objetivos previstos pelo Plano Nacional de Educação Lei n. 10.172/01 ao privilegiarem a educação básica pouco o fizeram em relação ensino superior para alunos com necessidades educacionais especiais. Essas metas e seus

objetivos, relacionados ao ensino superior, tratam da inserção de conteúdos e disciplinas específicas no currículo de formação de professores e não indicam caminhos de acesso, nem ao estudante com necessidades educacionais especiais, nem para o professor que atua no ensino superior com esse aluno. Corrobora essas análises Ramalho (2012) ao evidenciar, a partir de um Programa de Tutoria especial para alunos com NEEs, que são necessárias ações que favoreçam, aos alunos e aos professores, estratégias que garantam tanto a permanência quanto o desempenho acadêmico no ensino superior.

Vale considerarmos, conforme Patto (2008), reflexões que nos remetem a um momento da história do capitalismo dado como cruel pela pesquisadora. Justamente, quando se disseminava o termo inclusão com maior propulsão, “o número de pessoas cujo trabalho se tornou desnecessário ao capital ampliou-se em escala mundial” (PATTO, 2008, p. 25). Nesse período, ocorrem, mundialmente, muito mais situações de exclusão do que de inclusão. Assim, com base na organização do modo capitalista da nossa sociedade, Patto lembra que nos idos anos 80 o sonho da escola pública, mais igualitária, teve várias formas promissoras. No entanto, o que se configurou foi outra realidade:

[...] as reformas e programas escolares pós-ditadura padeceram das armadilhas de sempre: o ensino em moldes tayloristas, de ajuste da máquina do ensino às supostas características da matéria-prima a ser processada; a multiplicação de especialistas dentro da escola e a consequente segmentação do trabalho pedagógico; a medicalização de desvios definidos a partir de um discutível conceito de normalidade; o entendimento da igualdade como produção do uniforme e não como direito à diferença; a formação docente entendida como aperfeiçoamento, treinamento, reciclagem; a busca tecnicista de solução para o problema de baixo rendimento do ensino público fundamental e médio; as modas teóricas sucessivas e rapidamente descartadas, a política educacional gerenciada para fins eleitoreiros [...] (PATTO, 2008, p. 35).

Bueno (2008) apresenta outras contradições as quais, com certeza, repercutiram na forma como foram encaminhados processos e políticas públicas para a educação inclusiva. É muito intrigante, por exemplo, a constatação que o autor faz ao deparar-se com duas versões para um mesmo trecho sobre a Declaração de Salamanca.

A versão impressa em 1994, dessa declaração, publicada pela Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deferência (BRASIL, 1994) é diferente da versão publicada em 2007, no site também da CORDE. Antes, assim constava da redação do texto: “*as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias*” Já na versão mais atual está: “*escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias.*” A

questão que Bueno levanta é sobre a mudança dos termos grifados, afirmando que o problema não se restringe a uma tradução que não foi fiel ao documento original, e sim a uma questão conceitual e política.

A alteração do termo “orientação integradora” para o termo “orientação inclusiva”, segundo Bueno (2008), induz à compreensão de que a inclusão é uma proposta nova, sem relação com o percurso educacional mundial, até então vivido. Outro aspecto importante a considerar sobre alterações desse tipo é a possibilidade de ações desse cunho escamotear a realidade frágil da escola detectada há muito tempo, mascarando seus índices de repetência, evasão e de exclusão vividos por alunos, inclusive, sem qualquer especificidade no processo de escolarização. Alterações como essas acabam por “restringir as políticas de inclusão e não mais de integração ao âmbito da educação especial” (BUENO, 2008, p.60).

Desse modo, fala-se de inclusão, mas a responsabilidade “por promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica” é delegada, em grande parte, novamente, à educação especial. A Resolução n. 02/01, em seu Art. 3º apresenta como parte das atribuições da educação especial, justamente o trecho que está entre aspas, acima. Mas, essa não é uma meta que diz respeito somente à educação especial. Quando essa percepção vigora, a diretriz limita ou, simplesmente, isenta outras instâncias da mesma responsabilidade.

Como pode somente a educação especial ser “a responsável” por um processo que se diferencia de tudo o já foi efetivado em seu campo? Como podemos falar de inclusão educacional sem coparticipação, cooperação e corresponsabilização de todas as instâncias educacionais? Afinal, lidar com alunos com necessidades educacionais especiais na escola especial ou classe especial é distinto de lidar com esse mesmo aluno no contexto da escola comum.

A educação especial, por ter um percurso reconhecido na educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, sem dúvida, tem suas contribuições a fazer sobre a organização de estratégias para os alunos que apresentem especificidades no aprendizado. O que entendemos é que a educação especial, na atual conjuntura, passa a ser uma parceira valiosa para o sistema de ensino comum e ambos articulariam seus saberes e conhecimentos sobre o processo de escolarização de seus alunos (GLAT; BLANCO, 2007).

Contudo, dada a cultura de que a educação especial ainda é a responsável pelos alunos com necessidades educacionais especiais, o processo de inclusão escolar desses alunos acaba

sendo fragmentado, quando não negado. O fato é que as escolas ainda não conseguiram se organizar como um espaço de ensino inclusivo e ficam, muitas vezes, sem saber o que fazer com esse aluno, mesmo que conscientes das diretrizes vigentes. Assim, a educação especial que perpassa todos os níveis de ensino como forma de apoiar, complementar e suplementar, ou seja, que constitui a proposta pedagógica da escola é um projeto em construção.

Com o alcance dos serviços especializados que além de apoiar, complementar e suplementar o ensino comum podem, também, substituir os serviços educacionais comuns, vislumbramos uma problemática nessa orientação. Sabemos que a substituição dos serviços educacionais comuns por serviços especializados é uma ação pontual para alguns alunos que não se beneficiam do processo escolar comum, devido a especificidades em seu desenvolvimento muito complexas. A questão neste ponto é: como são definidos os critérios para a substituição dos serviços educacionais comuns, pelos da educação especial? A compreensão das especificidades apresentadas pelo aluno se dará a partir do que o aluno precisa ou do que a escola não sabe como atender?

É como diz Garcia (2008, p. 12), “pensar a política educacional implica pensar práticas sociais vividas por sujeitos concretos que representam forças sociais diferentes e em luta constante.” E ainda:

[...] o discurso atualmente predominante no campo educacional, nas suas variadas faces, chega aos professores conduzindo valores, princípios, diretrizes e ações que devem ser divulgadas e adotadas. Em diferentes contextos educacionais tais discursos interpelam e são apreendidos conforme os “filtros” disponibilizados pelos sujeitos sociais (GARCIA, 2008, p. 12).

Desse modo, mais do que a forma como são disponibilizadas as diretrizes para o funcionamento de serviços e recursos educacionais, a questão é como têm sido compreendidos e utilizados tais serviços no cotidiano das escolas. Ou seja, “colocar o foco de nossas preocupações pedagógicas sobre a vida que os alunos levam na escola parece ser uma necessidade para pensar as políticas de inclusão escolar” (GARCIA, 2008, p. 19).

A atenção, nesse contexto, precisa ser redobrada diante de discursos que incorporam ou “rearranjam” novos/velhos conceitos, como constatado por Bueno (2008), que sustentam concepções já conhecidas e ineficazes diante do processo escolar. As demandas da escola modificaram-se e o que antes era satisfatório - se é que algum dia o foi - para o processo escolar, hoje não é mais para a escola, para o aluno e para a realidade vivida no cotidiano da sala de aula.

É indispensável avaliar as propostas e os serviços apresentados. A implantação de serviços especializados, que tanto tem tomado os textos das últimas legislações apresentadas no país, tem sua relevância. Porém, é importante considerar a função exercida por esses serviços e como se relacionam com o trabalho pedagógico. A ausência desse olhar, desse cuidado pode agravar ainda mais o estado precário do ensino e do trabalho dos professores, sem tempo para organizar e discutir as propostas de ensino e o projeto político pedagógico que as embasam.

Na pauta atual, está o atendimento educacional especializado (AEE) como um desses serviços – novo/velho. Esse pode se constituir em estratégia favorável ao acesso, permanência e aprendizado do aluno com necessidades educacionais especiais, desde que seja compreendido como ação que não se basta em si. Por isso, precisamos de condições, colaboração e a inserção dos olhares das outras instâncias da escola [da sala de aula, da aula de educação física, da aula de música, da biblioteca,...], das quais o aluno participa com outros professores.

Considerar o AEE como estratégia única para o aluno com necessidades educacionais especiais no processo de escolarização é, como diria Prieto (2008, p. 32), “preservar o direito à igualdade desprezando o direito à diferença.” Ou seja, entendemos que esse serviço não pode se configurar como o único serviço, “pois se diversidade humana é a dimensão sustentadora da educação inclusiva, a organização dos serviços e recursos deveria se concretizar em diferentes formas”, ser diversa também, de acordo com as demandas de cada aluno, situação de ensino (PRIETO, 2009, p. 54).

Na verdade, parece que a realidade e as necessidades da escola estão em um ritmo de tempo que parece não coadunar com o ritmo de tempo em que as políticas públicas acontecem. A hipótese que temos sobre esta afirmação é de que primeiro a escola deflagra uma demanda que gera a necessidade de mudanças e estas incitam políticas públicas para atender e prover recursos e ações para a escolarização dos alunos. Mas, quando a política se concretiza já existem outras demandas na escola, ou as mesmas em proporções maiores. Prova disto são os dados revelados por Prieto (2009, p. 38) quando afirma que:

- a) [...] a expansão de matrículas desse alunado nas escolas regulares em classes comuns não estava sendo acompanhada, em mesma proporção, pela oferta de atendimento educacional especializado;
- b) [...] a matrícula pode estar sendo efetuada sem que suas demandas educacionais específicas sejam atendidas e isso é negligência do poder público; [...]
- c) [...] o atendimento educacional especializado não pode ter caráter provisório. Se não forem garantidas condições financeiras para sua implantação, manutenção e expansão este deixa de ser, de fato, um direito do aluno.

A sensação é de reação e não de pró-ação. O desacerto observado entre as propostas normativas e o contexto real foi apontado por Beyer (2005, p. 8) ao afirmar que “a sensação é de descompasso entre o surgimento e a formalização da política educacional brasileira para alunos ditos com necessidades educacionais especiais e a realidade”; por Fontes (2009, p. 43) quando afirma que no Brasil não houve a possibilidade de “amadurecimento de discussões e decisões conjuntas com origem na sociedade civil, em direção a um processo gradual de adaptações sociais e educacionais” para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas, ou mesmo com o aluno sem essas especificidades; e, ainda por Plestch (2010, p. 52), quando diz que “existe uma distância ainda muito grande entre os postulados oficiais e o que de fato ocorre no ambiente escolar”.

Kassar (2009) ao contextualizar a perspectiva da educação inclusiva no cenário brasileiro retrata também sua preocupação sobre a forma como as ações, principalmente em relação aos apoios que precisam ser sistematizados nas escolas têm sido organizados. Segundo os dados por ela analisados, em 2006, do total de 325.136 matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais, em classes regulares, somente 42% deste quantitativo de alunos usufruíam de apoio pedagógico especializado, enquanto 52,3% não tinham esse mesmo apoio disponível em suas escolas.

O AEE previsto para ser desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais, ao mesmo tempo em que é citado como um recurso importante nas diretrizes nacionais, não recebe a mesma consideração em relação à dinâmica necessária para sua implantação e organização. A morosidade com que essas salas e seus recursos são disponibilizados só agrava ainda mais o processo de inclusão escolar, que antes mesmo de começar acaba fadado ao insucesso por questões e interesses de governos. Afinal, quais as intenções que os investimentos na educação carregam?

As constatações feitas pelos pesquisadores citados aqui nos levam a crer que as finalidades estão mais associadas a um jogo de estratégias que nem sempre parece ocorrer com a intenção de garantir a educação como direito, e sim como um investimento, ponto de análise também apresentado por Kassar (2009, p. 32) quando pergunta:

A lógica do mercado (barateamento dos serviços e acordos mercantis para a aquisição de recursos para as salas multifuncionais) estaria direcionando as ações do Governo Brasileiro referentes à ampliação do atendimento educacional? O “novo” discurso estaria trazendo uma roupagem

diferente de velhas práticas em que se olha a educação como um serviço e/ou um investimento e não como um direito?

Se assim for, não seria a primeira vez que esse fato se caracterizaria, pois na história da educação brasileira, além de outras áreas, o descaso com minorias e classes menos favorecidas diariamente é noticiado na contramão dos “avanços” e marcos legais, os quais têm seguido regras atravessadas pela lógica econômica – como uma sociedade capitalista que se preza – do mercado e do lucro (KASSAR, 2009).

Pesquisas que focam regiões ou estados retratam ainda mais o cenário frágil em torno da educação inclusiva, pois revelam a aplicabilidade das políticas públicas dessa proposta, diretamente *in locu*, a partir das vozes de seus participantes e confirmam a realidade das ações previstas nos documentos até então apresentados. Desse “*front*”, as notícias são pouco animadoras e mostram que é a escola e seus protagonistas, por si só, que têm sido responsáveis por pensar, adaptar, rever e tentar implementar estratégias educacionais pró-inclusionistas. A realidade de lugares, situações e personagens reais é apresentada por Jesus (2009) ao incursionar por entre municípios do Espírito Santo, revelando falas que retratam a importância da escola em se posicionar diante das propostas evidenciadas, assim como dúvidas e receios de professores e gestores.

Na definição das políticas públicas educacionais para a inclusão é importante esclarecer o que é papel da escola e o que é papel do Estado. Viabilizar a oferta dos serviços organizados na sociedade e de seus recursos físicos, materiais e humanos para atender a todos são da parte do Estado. “Os recursos e serviços cujo provimento não cabe diretamente à escola precisam ser a ela assegurados por outras instituições e serviços públicos” (MAZZOTTA, 2010, p. 86). E, por isso, a articulação e

[...] a implementação de uma política de educação inclusiva não pode prescindir de uma formulação que seja capaz de prever a integração efetiva com outros setores e esferas da vida social. Assim, é nossa hipótese que as relações entre saúde, transporte e assistência social terão um papel importante nas próprias possibilidades de sucesso dessa política (CAIADO; LAPLANE, 2009, p. 81).

Pletsch (2010) corrobora com essa discussão ao dizer que a escola não pode ser responsabilizada isoladamente pela educação inclusiva, como tem sido. Essa é uma questão que envolve tanto o aspecto político quanto o social, uma vez que “diz respeito ao ‘projeto de

desenvolvimento humano’ predominante na sociedade e por isso não se restringe às suas frações escolares” (PLETSCH, 2010, p. 77).

Como síntese dos desafios que estão postos, Prieto (2010, p. 76) cita alguns aspectos que são relevantes para o desenvolvimento de uma política educacional que priorize a educação de todos. Em suas palavras é importante:

- a) garantir em um Estado federativo como o Brasil a formulação de diretrizes nacionais que provoquem avanços na política de educação especial e ao mesmo tempo preservem a autonomia (ainda que muitas vezes relativa) das esferas administrativas e o respeito às diferentes histórias da educação especial em nível local;
- b) ultrapassar possíveis resistências de administradores públicos e outros segmentos da sociedade quanto às propostas tal como explicitadas e regulamentadas nos documentos produzidos em nível nacional;
- c) criar programas de atendimento para alunos com limitações severas, particularmente daqueles com idade avançada;
- d) constituir critérios de aferição de qualidade do atendimento educacional especializado em relação à garantia de aquisição de conhecimentos escolares e de acesso a níveis mais elevados de ensino;
- e) consolidar a educação especial como conjunto de serviços e recursos e como área de conhecimento para além de domínios técnicos;
- f) garantir a ampliação da oferta de atendimento educacional especializado em rede e sistemas de ensino em detrimento da terceirização desse serviço que pode resultar na sua privatização e consequente descompromisso do Estado com seu financiamento e execução.

Vale ainda mencionar que as propostas que regulam as mudanças em toda a educação brasileira estão em consonância com as propostas internacionais de universalização da Educação Básica e “as políticas pró-inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais estão diretamente relacionadas com as políticas de inclusão social”, porém sem considerar a estrutura sócio-educacional da esfera brasileira.

Ou seja, tudo indica que “a rápida difusão institucional política de educação inclusiva está relacionada com o imperativo fiscal, o qual impõe o rebaixamento do gasto público por aluno e a redução ou mesmo o fim do *continuum* de serviços oferecidos pela educação especial,” como aponta Pletsch (2010, p. 63). Constatação esta que se associa à de Kassir (2009) ao referir-se aos encaminhamentos destinados à educação como investimentos diante de uma economia regida pelos ditames do capitalismo, e não como um bem cultural de direito de todo cidadão.

Analisar as perspectivas das políticas de inclusão educacional no contexto social atual faz com que deflagremos, constantemente, um mutirão de excluídos. Isso é conflitante. A discrepância, na atualidade, entre os direitos políticos e o acesso real aos direitos sociais, como uma educação de qualidade e equânime, faz com que nos deparemos com uma relação de extrema contradição entre inclusão e exclusão (PADILHA; CAIADO, 2010).

Nesse cenário, cabe dizer que embora o “descompasso” e os desencontros estejam postos, a constatação destes é válida na medida em que possibilita a avaliação e o aprimoramento dos caminhos até então percorridos pelos documentos elaborados no Brasil, assim como daqueles – do cenário internacional – que os têm fundamentado. Nessa condição de conflito e a passos que ainda precisam ser acertados, Mazzotta (2010, p. 86), nos lança ao desafio de encarar que:

Vivemos numa sociedade estilhaçada, privada de consciência de si, onde as apostas e os atores da mudança histórica são obscuros, aonde os discursos e as ideologias chegam atrasados nas práticas ou, ao contrário, lhes dão uma radicalidade artificial. Nossas sociedades correm o risco de ser privadas de sentido porque estão dominadas pela dissociação entre as práticas e a consciência, entre os atos e os discursos.

Apesar de muitos pontos na legislação educacional brasileira, para a educação inclusiva, ainda mereçam atenção e cuidado quanto à sua implementação, julgamos que o percurso até então revelado não é de todo mal e vislumbra aspectos favoráveis, como o acesso à escola e a perspectiva de um sistema de apoios. O processo de desenvolvimento da escola para todos continua merecendo revisões e ações mais consistentes, de modo que as condições do ensino se tornem mais equânimes, o que difere de condições iguais. O que esperamos é um ensino que possibilite ao aluno acesso e apropriação dos bens culturais, respeitando as especificidades que este possa apresentar em seu desenvolvimento. Isto é possível com condições equânimes, ao contrário de condições que igualam e acabam por massificar, generalizar o que não é comum a todos – a forma de ser e se desenvolver.

As diferenças inerentes a cada um que compõe o “todos” exigem diretrizes legais, estruturas físicas e pedagógicas adequadas que possam lidar com, literalmente, o quantitativo de alunos que hoje têm o direito de estar e usufruir dos processos escolares. Para tanto, são necessários recursos e modos de ação satisfatórios para conduzir à aspiração de uma escola para todos, com todos e de todos (BARROSO, 2003; STOER; MAGALHÃES, 2003). Ao igualarmos os processos ou as estratégias, novamente massificamos, desconsideramos as demandas que cada aluno pode apresentar e, por consequência, acabamos como agentes diretos da exclusão. Por isso concordamos com Oliveira (2010, p. 146) quando diz que:

O discurso democrático que assegura o direito à educação aos alunos com deficiência é insuficiente para garantir uma prática democrática. Indiscutivelmente, o sistema de ensino deve garantir ao aluno com deficiência todo e qualquer recurso que seja necessário para se concretizar

sua escolarização, o qual, muitas vezes, tem sido objeto de estudo da educação especial e precisa começar a ser compartilhado nos ambientes comuns de ensino.

Por fim, ressaltamos que não negamos o percurso que houve em relação à elaboração de indicadores e discussões sobre a bandeira da inclusão escolar. Mas, diante de todas as questões apresentadas, coadunamos com Bueno (2008) quando afirma que a promulgação da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), enfatizando a adoção e a efetivação de novas políticas públicas e de práticas educacionais, na verdade só ocorreu porque o que se havia encaminhado anteriormente, como a Declaração de Jomtien (1990), ainda não deu conta de organizar a “escola para todos”.

Sob tal jargão, desde então, os documentos organizados têm em seu bojo, orientações que indicariam diretrizes para a organização de um ensino para atender as “necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças do mundo”. Por isso é que Bueno (2008, p. 46) aponta que a Declaração de Salamanca:

[...] simplesmente reconheceu que as políticas educacionais de todo o mundo fracassaram no sentido de estender a todas as suas crianças a educação obrigatória e de que é preciso modificar tanto as políticas públicas quanto as práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado, mas isso parece ficar obscurecido.

Então, em que direção vamos? Ir na direção de uma escola de qualidade para todos exige a revisão da escola, de sua organização e suas funções, é condição para que seus espaços e tempos se tornem mais equânimes. A organização e homologação de normas e diretrizes é um passo para essa direção, mas não garantem a concretização dessa escola dadas às dissonâncias e diferenças sociais e econômicas que existem entre cada região, cada realidade do território nacional brasileiro.

A direção tem destino e sentido – uma escola e uma sociedade que privilegie o desenvolvimento de todos. Mas, como pensar em uma sociedade inclusiva na qual as relações são permeadas pelo capital e não pela humanização? As ações políticas e públicas precisam ser mais concretas e imediatas. As especificidades e a diversidade sempre foram próprias da escola. É preciso percebê-las e discutir as concepções sobre o que é educação inclusiva, sobre a formação do professor como agente direto, diante dessa perspectiva. Sobre essas concepções e a formação do professor são destinadas as discussões do próximo capítulo.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES DIANTE DA ORGANIZAÇÃO DE UMA NOVA CULTURA ESCOLAR

“Pensar em todos os alunos enquanto seres em processo de crescimento e desenvolvimento e que vivenciam o processo ensino-aprendizagem diferentemente”, eis a tarefa que temos como professores (CARVALHO, 1999, p. 64).

A educação é um espaço dinâmico por natureza própria, envolve pessoas com suas peculiaridades relacionadas ao seu tempo, vivências e cultura. No mundo em constante mudança é de se esperar que a escola também se transforme e se adapte. Neste contexto, práticas escolares têm sido pensadas na busca de respostas para questões que se apresentam, independentemente da vontade daqueles que a compõe. Saberes docentes se organizam e são difundidos, promovendo novos olhares sobre as ações no dia a dia da escola. A diversidade humana, recentemente reconhecida e enfrentada no cotidiano escolar, revela, ainda mais, a urgência de novas propostas que respaldem a ação pedagógica do professor, que resulte em efetiva aprendizagem.

Por isto, neste capítulo analisamos aspectos que versam sobre a formação de professores, com ponderações sobre as modalidades de formação inicial e continuada e propostas indicadas como favoráveis para a formação e atuação do professor, tendo em vista o desenvolvimento de saberes que propiciem práticas e estratégias pedagógicas. Por fim, são abordadas e analisadas concepções sobre educação inclusiva e outros termos que têm sido comumente utilizados em documentos e pesquisas que tratam de formação de professores e inclusão escolar.

2.1 A formação de professores face às políticas públicas de educação inclusiva no cenário brasileiro

A formação de professores e as políticas que a subsidiam fazem parte, constantemente, da pauta de debates e pesquisas e, na medida em que observamos o contexto da escola, ambas são analisadas sobre a validade das propostas e diretrizes organizadas. Ser professor na conjuntura atual tem demandado ações mais complexas do que se podia prever em décadas passadas. A

premissa de análise e investimento parte da necessidade de conhecimento sobre estratégias que conduzam a contextos e práticas educacionais inclusivas.

Na esfera das políticas públicas educacionais, a definição de uma proposta para a formação para o professor da educação comum ou da educação especial é cerceada por impasses. A formação de professores para atuar na educação básica, por exemplo, é proposta como formação mínima tanto em “nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” quanto em “nível médio, na modalidade Normal” (LDB 9394/96, Art. 62). Por sua vez, e não menos controversa, a organização da formação do professor em educação especial no Brasil é exposta por Garcia (2009, p.04) na seguinte dimensão:

A formação de professores para a Educação Especial no país assumiu ao longo do tempo diferentes contornos nos diversos estados brasileiros, onde alguns priorizavam os estudos adicionais para professores do ensino regular do nível médio, outros investiram na formação de pós-graduação *lato sensu*, e outros ainda na formação específica em nível superior.

Ainda que sejam considerados os investimentos do Ministério da Educação (MEC) nessa área, nos últimos dez anos, e que a própria Lei de Diretrizes e Bases em vigor ratifique o ensino superior como o recomendado à formação mínima do professor, o rol de possibilidades exposto por Garcia (2009) revela um caráter de provisoriedade quando as diretrizes políticas não definem, de fato, como deveria ser a formação de professores. Como resultado, constatamos a fragilidade, além da provisoriedade, das propostas e ações educacionais efetivadas na escola. Por isso, concordamos com Gatti (2008, p.68), ao afirmar que:

Parece-nos que melhorar substantivamente, com insumos adequados e inovações, a formação básica dos professores para todos os níveis e modalidades seria uma política mais condizente para a melhor qualificação dos trabalhadores nas redes de ensino, e para propiciar aos alunos dessas redes os conhecimentos importantes para sua realização pessoal e no trabalho e sua contribuição para uma coletividade mais integrada.

Aliás, diante da perspectiva da educação inclusiva, essa fragilidade se apresenta ainda mais acentuada. Se antes já era deflagrada a evasão escolar, a repetência e o baixo nível de aprendizado dos alunos na escola que tentava manter o padrão cartesiano e a (falsa) homogeneidade, o que podemos dizer da realidade escolar que tenta lidar com uma diversidade ainda maior? Na verdade,

O fato de tanto os dirigentes quanto os estudiosos e institutos de formação não terem assumido posição frente a essa provisoriedade gerou uma série de práticas que têm servido muito mais para a descaracterização dessa formação, do que como fator para sua melhor qualificação (BUENO, 1999, p. 15).

Como consequência, observamos práticas pedagógicas que nem sempre se constituem como forma de promoção e desenvolvimento do aluno, dos professores e da escola. Assim, com o advento do ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum, a formação do professor para educação básica é repensada diante da condição de oferecer conhecimentos relativos à educação desses alunos.

Esta premissa é apresentada no documento *Diretrizes curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica* (BRASIL, 2002). Mas, já havia sido apresentada também na própria LDB 9394/96, mais especificamente em seu Cap. V, Art. 59, o qual informa que os sistemas de ensino deveriam formar professores em duas condições: com especialização em nível médio ou superior e professores do ensino comum capacitados para a integração dos alunos com necessidades educacionais em classes comuns.

Em virtude dos encaminhamentos tomados diante da formação de professores para a educação inclusiva, Chacon (2001 *apud* MENDES, 2009, p. 06) observa outras dúvidas e entraves, além da provisoriedade, e cita, por exemplo, currículos empobrecidos e com pouco comprometimento na discussão sobre os alunos com necessidades educacionais especiais. Nessa linha, tornam-se alvo de críticas, também, as disciplinas oferecidas sobre educação especial e/ou educação inclusiva, nos cursos de graduação. Na maioria dos casos, são disciplinas apresentadas de forma isolada, que não possibilitam reflexão e proposição de parâmetros sobre ensinar alunos que não estão no padrão elegido pela escola. Ou tão genéricas que acabam por desarticular os vários conhecimentos que são necessários para qualquer prática pedagógica.

Ou seja, a situação que parece configurar é a de que os cursos de formação oferecidos pelas universidades no país pouco se modificaram diante da perspectiva da educação inclusiva. A mudança mais contundente verificada, na verdade, é em relação à extinção de uma série de cursos de graduação que formavam professores em educação especial ou em áreas específicas dessa modalidade. Fato este que não tomamos como necessariamente positivo, pois a extinção desses cursos deveria indicar que os conhecimentos antes disseminados em currículos diferenciados entre a habilitação para o ensino comum e a habilitação para o ensino especial fariam parte de um currículo ampliado e mais complexo à habilitação para o ensino inclusivo. Mas não é isso que observamos.

No caso específico da formação de professores para a Educação Especial havia no país até o ano de 2000, 31 cursos de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, e um único curso de nível superior de Licenciatura Plena em Educação Especial que era o da Universidade de Santa Maria (MENDES, 2009, p. 06).

Atualmente, as graduações em educação especial, no formato de habilitações, estão extintas no país, com exceção de dois cursos, no formato de licenciatura, em educação especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Demais universidades do país como, por exemplo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Pontifícia Universidade Católica (PUC), só para citar algumas, tanto da esfera pública como privada, oferecem, simplesmente, em sua grade curricular, disciplinas obrigatórias e/ou optativas que versam sobre educação inclusiva e/ou educação especial, nos cursos de pedagogia.

Uma proposta diferenciada entre as universidades que oferecem disciplinas ou um currículo com maior ênfase na área de educação especial, na Universidade Estadual Paulista (UNESP-Marília), há o curso de pedagogia com aprofundamento em educação especial no último ano e, na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC - RS) há o curso de Pedagogia anos iniciais – ênfase em Educação Especial.

Neste cenário, notamos a importância de análises sobre como os currículos são desenvolvidos e como as unidades acadêmicas mantêm seus programas em virtude das exigências que têm sido apresentadas pelos conselhos nacionais. O receio que ronda essa questão é em relação a currículos balizados por discursos e abordagens nem sempre pertinentes à realidade da prática escolar. Enfoques “genéricos e descritivos das questões educativas, com pouca referência às práticas associadas” são confirmados por Freitas e Moreira (2009, p. 11) e, também, por Gatti (2008, p.21) ao analisar 71 cursos de Pedagogia do país, suas ementas e grades curriculares, constatando que:

Alguns poucos cursos fazem o aprofundamento em relação às modalidades educacionais, seja mediante a oferta de disciplinas optativas, seja tópicos ou projetos especiais, mas neles não é possível detectar a predominância de elementos voltados para as práticas docentes, propriamente ditas, como uma construção integrada a conhecimento de fundo.

Ademais, registramos também os cursos de especialização em instituições de ensino superior como forma de qualificação do professor, sendo, muitas vezes, a única opção. Sobre os cursos de especialização, Mendes, Almeida, Denari e Costa (2010) advertem que, embora a possibilidade de formação do professor para lidar com a educação inclusiva se sustente na própria demanda que impera no contexto educacional, considerar esse tipo de formação como a única alternativa é um equívoco.

Nesse contexto, as demandas e angústias dos professores em formação ou que já se encontram no dia a dia da sala de aula, diante dos desafios de ensinar alunos com necessidades educacionais especiais, aumentam ainda mais. A questão que se repete em todos os ambientes escolares, da escola básica e dos cursos de formação, continua sendo a de como se ensina esse aluno. Analisar caminhos para o processo de ensino e aprendizagem de alunos com e sem especificidades, durante a formação, é uma demanda verdadeira. Por conta desse impasse, o sentimento retratado pelo professor é o de incapacidade ou, como preferimos dizer, de falta de acesso a conhecimentos necessários.

A Resolução n. 02/01 aponta a necessidade de formar professores tanto para o ensino comum, quanto para a educação especial, capacitados para lidarem com as diferentes demandas dos alunos (BRASIL, 2001). Contudo, não observamos modificações nesse cenário. A ausência de uma diretriz mais consistente sobre como deve acontecer a formação de professores permanece.

Sobre a formação de professores vale lembrar o debate exposto por Bueno (1999), em relação ao professor especialista e generalista¹⁶. O autor esclarece que tanto um profissional quanto o outro lidam com situações novas, pois para o professor da escola comum o aluno com deficiência é uma novidade, do mesmo modo que a estrutura da escola comum é diferente para o professor especialista. Então, seria razoável que ambos se apoiassem na elaboração de estratégias e formas de atuarem em prol do ensino de seus alunos. Nesse sentido, a formação de ambos merece atenção, pois

Na medida em que a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares, ao

¹⁶ Segundo Bueno (1999), professores generalistas são considerados os responsáveis pelas classes regulares e capacitados com um mínimo de conhecimentos e prática sobre a diversidade dos alunos. Professores especialistas são aqueles capacitados em diferentes necessidades educacionais especiais e responsáveis por oferecer apoios, suporte, orientação e capacitação aos professores do ensino comum.

mesmo tempo exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características (BUENO, 1999, p. 07).

Isto posto, percebemos que o desafio se insere muito além de afirmar sobre a necessidade de um tipo de formação superior, inicial ou continuada. Sobretudo, é preciso considerarmos tanto os aspectos que apontam para a necessidade de revisão dos processos de formação inicial e continuada dos professores – no âmbito institucional e curricular dos cursos oferecidos – quanto ter ciência e compreensão do papel educativo/social da escola e de sua estrutura complexa e repleta de limitações estampadas na atualidade.

O caráter frágil e despolidizado do ensino público, assim como o descaso político-administrativo em relação às demandas da escola e do professor que nela atua são percebidos por Oliveira (2010, p. 147) ao afirmar que tal condição só contribui para uma ação educativa pouco reflexiva e, com isso, o professor que está entre o sistema político-administrativo e a escola acaba como o aluno, “alijado de qualquer processo de reflexão”, empobrecendo ou estagnando as possibilidades de sua formação.

Não obstante e, provavelmente, dadas às várias circunstâncias já relatadas, as análises sobre as transformações na formação do professor acabam por lançar análises, também, em relação às mudanças no perfil profissional, principalmente do professor “da educação especial”. Garcia (2009) apoia essa análise lembrando que, inicialmente, este profissional era considerado um professor de educação especial, um “especialista” em uma deficiência ou em uma especificidade do desenvolvimento humano. Atualmente, esse mesmo professor passa a ser visto como um professor de educação especial “generalista”, como se fosse possível um único profissional dominar conhecimentos de tal proporção e especificidades, diante de ações como o atendimento educacional especializado. Como consequência, constatam Mendes, Almeida, Denari e Costa (2010, p.125):

[...] se o mercado de trabalho para professores atuantes em Educação Especial cresce em função da demanda imposta pela política pública de inclusão escolar, por outro, a ausência de uma política de formação de professores já se faz sentir na instalação de um regime provisório e precário do atendimento educacional especializado [...].

O debate sobre a formação inicial e continuada, como constatamos, tem abordado uma série de questões a propósito da construção do saber docente, saber que precisa ser articulado

entre a teoria e a prática (CANDAU, 2003; GASQUE; COSTA, 2003; CUNHA; PRADO, 2007; ZAPELINI, 2009; VIANNA; BRAUN, 2010).

Nunes (2001, p. 36) ao apresentar um panorama sobre a formação de professores no Brasil enfatiza a relevância de “se identificar quais conhecimentos são desenvolvidos pelo professor ao atuar, no âmbito da cultura escolar e das condições mais adversas do seu trabalho.” Guarnieri (1997, p. 6) afirma que é preciso:

[...] especificar e estudar as necessárias articulações desses conhecimentos do professor tanto com a prática, quanto com os conhecimentos teóricos acadêmicos da formação básica. Tais articulações possibilitam o desenvolvimento da capacidade reflexiva, que favorece o compromisso com o ensino de qualidade e a competência para atuar.

A organização de conhecimentos teóricos e a construção de saberes adquiridos na prática da experiência na escola são tão importantes para os professores em formação inicial quanto para aqueles que já atuam. Saberes da experiência são originários da prática cotidiana e podem refletir tanto a dimensão instrumental que implica num saber-fazer (habilidades e técnicas), como a dimensão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar conforme as situações se apresentam (THERRIEN, 1995).

Nesse sentido, Denari (2006) observa como indispensável a revisão do formato da formação docente e indica alguns aspectos a serem considerados, tais como: que a formação ocorra em ensino superior, que na parte específica seja favorecida estudos sobre a atuação colaborativa entre o professor de educação especial e o professor do ensino comum, que o apoio pedagógico seja efetivado, principalmente, no campo da classe comum e, que essa formação seja alicerçada em uma base comum de modo a garantir a apropriação de estratégias pelo professor para o cotidiano escolar.

Em face da perspectiva de educação inclusiva e do trabalho a ser desenvolvido no atendimento educacional especializado - AEE acreditamos que o processo de formação inicial precisaria favorecer um período de formação prática que desenvolvesse habilidades, as quais possibilitassem ao professor:

1. Identificar-se a si próprio como professor e aos estilos de ensino que é capaz de utilizar, estudando o clima da turma e os efeitos que os referidos estilos produzem nos alunos; 2. Ser capaz de identificar os problemas de organização do trabalho na sala de aula, com vista a torná-lo produtivo. Os problemas de disciplina e de organização da classe são mais agudos durante o primeiro ano de exercício da profissão; 3. Ser capaz de resolver os problemas decorrentes das

atividades de ensino-aprendizagem, procurando tornar acessíveis os conteúdos de ensino a cada um dos seus alunos (NÓVOA, 1995, p. 119).

Schirmer (2012) confirma essa prerrogativa ao constatar que oportunidades reais de exercício na prática, durante a formação inicial do pedagogo, contribuem para a aquisição de conhecimentos e domínio de recursos, estratégias e análises sobre o aluno e o processo escolar, possibilitando ações pedagógicas consistentes. Para encaminhar formas mais condizentes à formação de professores, no contexto atual, endossamos a ideia do ensino colaborativo, por entendermos que essa como um viés para o desenvolvimento de novos fazeres pedagógicos, respaldado por pesquisas validadas, cientificamente. E, ainda, por se caracterizar como uma estratégia que se configura na atuação docente, em sala de aula e, por isso, observada, analisada, aprendida mediante a formação reflexiva (NOVOA, 1995; DENARI, 2006).

O desenvolvimento de estratégias de ensino colaborativo tem sido referendado em pesquisas de cunho nacional (CAPELLINI; MENDES, 2007; FONTES, 2009; TOLEDO; VITALIANO, 2012) e internacional (GLAZER; HANNAFIN, 2006; STANG; LYONS, 2007; ARTHAUD *et al.*, 2007). Como polo de discussão dessa estratégia, no Brasil, a Universidade Federal de São Carlos tem se destacado como responsável pela disseminação de pesquisas com esse enfoque.

A proposta do ensino colaborativo, fundamentalmente, tem por finalidade a colaboração entre professores no desenvolvimento de atividades no cotidiano escolar, mais especificamente da sala de aula. Ou seja, todos os envolvidos no processo educacional compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade das ações efetivadas. Desse modo, não há uma sobreposição ou uma hierarquia entre a atuação de cada professor e sim relações que intentam “atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo” a partir da “liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações” (DAMIANI, 2008, p. 214).

Conforme pesquisa realizada por Capellini e Mendes (2007), as ações pedagógicas pautadas na proposta do ensino colaborativo favorecem o desenvolvimento profissional e pessoal de professores do ensino comum e especialistas. Glazer e Hannafin (2006) apoiam essa prerrogativa ao afirmarem que interações recíprocas em uma comunidade de prática, como a escola, onde os professores assumem coletivamente a responsabilidade da aprendizagem e desenvolvimento, pode proporcionar um meio eficaz à aprendizagem profissional.

Outro indicativo da validade da proposta de ensino colaborativo à formação do professor é evidenciado em um projeto de iniciação à docência para alunos de graduação, desenvolvido em um instituto de aplicação, de uma universidade pública brasileira. Nesse projeto, ações com o viés do ensino colaborativo entre professores respaldam reflexões sobre a formação dos professores que estão atuando e daqueles que estão em formação inicial. A proposta procura garantir o diálogo constante entre o ensino superior e a escola básica, com o intuito de que os professores envolvidos possam:

[...] reconhecer necessidades educacionais específicas existentes na sala de aula, refletindo sobre a diferença, sobre limites e possibilidades; buscar, elaborar e aplicar estratégias e recursos pedagógicos, na forma de respostas educativas, para efetivar inclusões escolares. O referencial teórico é o da reflexão sobre a prática e da prática que ensina [...] (VIANNA; BRAUN, 2010, p. 03).

O relato de uma professora do 2º ano do ensino fundamental, que participa das ações implementadas pelo projeto, acima referendado, revela a possibilidade concreta de diálogo e colaboração entre os professores (formado e em formação), envolvidos com as ações na sala de aula:

A presença de uma bolsista em sala de aula tem provocado em mim inúmeras e ricas reflexões. Uma delas se refere à importância de compartilhar com outros sujeitos os acontecimentos vividos na aula, no momento mesmo em que acontecem. Diferente da narrativa que se produz após o acontecimento para outras colegas da mesma série. Uma bolsista em turma está vivendo a situação no exato instante em que ela ocorre. Isso possibilita uma análise e discussão quase que instantaneamente. Impressões e alternativas podem ser pensadas ainda no calor do acontecido. Tenho a oportunidade de repensar o que havia inicialmente pensado, pois posso confrontar a minha análise com outras. Sou convidada pelo olhar do outro (a bolsista) a sair do lugar de onde via e analisava para me colocar em outro lugar, a ter outro ponto de vista. Outro aspecto importante desse processo é que mesmo em processo de formação inicial (são alunas da graduação), estas estudantes possuem experiências de vida que lhes permite ter sobre os alunos e sobre os processos de ensino e aprendizado, opiniões, avaliações e propostas. As bolsistas não apenas aprendem a serem melhores professoras acompanhando nossas aulas no CAP mas também nos ajudam, nos ensinam, a ser melhores docentes (VIANNA; BRAUN, 2010, p. 03).

A verificação do resultado da ação, na hora em que acontece, é o que Schön (1992) denomina “reflexão na ação e sobre a ação”. Zeichner (1993) explicita que quando há a possibilidade dessa verificação, “professores reflexivos examinam o seu ensino tanto na ação como sobre ela. Estes conceitos de reflexão na ação e sobre a ação baseiam-se num ponto de vista do saber, da teoria e da prática, muito diferentes do que tem dominado a educação” (*idem*, p.21), no que se refere à formação de professores. O formato dos cursos de formação e as condições em que as ações acontecem na escola não têm favorecido ao professor “ser reflexivo”. Sua formação

inicial pouco se aproxima da realidade vivida pela escola, o que pode estar configurando sua atuação, praticamente, isolada na sala de aula, com raras inferências e intervenções além daquelas que ele mesmo pode realizar.

Além disso, temos que considerar as condições estruturais da docência – carga horária, número de turmas para um mesmo professor, atribuições além do planejamento e da sala de aula – e os entraves que estas condições favorecem, impossibilitando o diálogo entre professores. Sem a possibilidade de diálogo entre professores, sobre os desafios da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, é ainda mais difícil avançarmos nas propostas de ensino. As diferentes formas de aprender e de lidar com o conhecimento faz parte do contexto da sala de aula e, por isso, é preciso falar sobre elas, pensar junto sobre a ação educativa diante da especificidade que um desenvolvimento pode apresentar para que a aprendizagem ocorra.

O que colocamos em pauta é a análise das implicações sobre a formação contínua dos profissionais pares, a partir da presença de outro professor em sala de aula, não necessariamente em tempo integral, para favorecer a compreensão de ambos sobre as necessidades do aluno diante do planejamento de ensino e da avaliação, numa ação conjunta entre o docente de “referência” da turma e o professor “especialista”. Nessa perspectiva, surge a figura do professor *bidocente* o qual, segundo Garcia (2009), precisaria estar apto a compartilhar planejamentos, operar análises e sínteses em torno da educação de crianças e jovens com trajetórias educacionais particulares. Essa é uma prática nova, pouco efetivada e analisada no cenário das escolas brasileiras a qual, entendemos que, se concretizaria a partir do viés do ensino colaborativo, entre os professores.

Conforme Fontes (2009) a presença de um segundo professor em sala de aula ainda é um aspecto novo, que tanto pode apresentar vantagens quanto desvantagens. As ponderações em torno das desvantagens se manifestam por conta da falta de definição quanto à dinâmica a ser efetivada entre os professores – regente e bidocente. Esse fato, possivelmente, está relacionado às políticas educacionais que, apesar de terem implicitamente essa abordagem presente em suas proposições, não concebem uma definição e muito menos o delineamento de ações e do perfil dessa atuação pedagógica.

Para esclarecer o que queremos dizer, vale retomarmos alguns documentos e os pontos nos quais compreendemos a ideia do professor denominado *bidocente*. Na legislação nacional, a Resolução n. 02/01 que institui as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, em seu Art. 8º, diz que:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: IV - serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (BRASIL, 2001).

E, mais tarde, o Parecer n.17/01, sobre as mesmas diretrizes diz que “o corpo docente, e não cada professor, deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a crianças com necessidades especiais” (BRASIL, 2001c, p. 7). A partir desses recortes, supomos que ao citar “serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns”, “atuação colaborativa”, entre outros aspectos grifados aqui, os documentos estejam indicando que a atuação pedagógica deverá ter um caráter colaborativo, ou seja, que o aluno com necessidades educacionais especiais é da escola – de todos os professores e outros profissionais de que a escola dispõe - e não apenas do professor que o recebe na sala de aula ou na Sala de Recursos Multifuncionais.

Além disso, essa estratégia apresenta-se como relevante ao constatarmos que alguns alunos com necessidades educacionais especiais, por diferentes razões, podem precisar de suportes e a colaboração entre profissionais, na escola, de forma mais intensa, além da sala de aula, mas principalmente nela. Assim, entendemos que a ideia de um outro professor, em atuação colaborativa em sala de aula, além do regente da turma, pode ser “lida” no contexto das orientações dadas nos exemplos das legislações acima citadas.

Nessa direção, notamos que ser professor tem exigido habilidades que precisam ser estudadas e organizadas. No cenário internacional, *Council for Exceptional Children*¹⁷ (CEC, 2004) apresenta algumas ideias e princípios gerais para a orientação do professor diante da atuação docente, com alunos com necessidades educacionais especiais, as quais também têm sido abordadas em documentos nacionais, a saber: a) partir da ideia que todos os alunos podem aprender, valorizando as potencialidades de aprendizagem de cada um; b) desenvolver a autoestima do aluno, pois ela é uma das condições para a aprendizagem, ao se sentir parte de um grupo suas ações e o desenvolvimento de todos é beneficiado; c) avaliar permanentemente as

¹⁷ Trata-se de um conselho internacional dedicado ao estudo de processos educativos de pessoas com deficiência e altas habilidades, responsável por: publicação de revistas, boletins e organização de convenções sobre descobertas científicas em relação às práticas pedagógicas, políticas e legislação, além de definir as normas sobre o perfil profissional do professor e ajudar na obtenção de recursos e condições necessárias para o exercício profissional com qualidade. Sua sede localiza-se em Arlington, na Virgínia.

aprendizagens, respeitando o ritmo de cada um; d) desenvolver a cooperação ativa entre os alunos, pois isso enfraquece a possibilidade de discriminação entre todos; e) propor tarefas cognitivas de forma lúdica e interessante, envolvendo o aluno em seu trabalho e desenvolvendo, a partir desse, a capacidade de autoavaliação; f) inserir-se no universo do aluno, em seus interesses.

Em 2010, esse mesmo conselho aprovou normas e princípios éticos para a atuação do professor de educação especial com a finalidade de nortear “boas práticas” que respeitem as diversas características dos alunos com necessidades educacionais especiais como: a) promover a participação significativa dos alunos em suas escolas e comunidades, b) agir colaborativamente com outros profissionais que estejam prestando serviços aos alunos, c) desafiar os alunos sobre suas expectativas de aprendizagem ajudando-os a desenvolver seu potencial, a manter seus resultados e a melhorar sua qualidade de vida, d) manter um relacionamento com as famílias baseado no respeito mútuo diante da tomada de decisões educacionais, e) usar evidências de investigações e de conhecimentos profissionais para sua prática, f) engajar-se na melhoria da profissão através da participação ativa em espaços políticos e educacionais e disseminação de conhecimentos e habilidades profissionais (CEC, 2010).

No Brasil, a ideia do desenvolvimento de “boas práticas” também tem sido utilizada em programas desenvolvidos pelo governo federal, observados em documentos como: *Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade* (BRASIL, 2005c) e *Projeto Melhores Práticas* (BRASIL, 2010c). Nessa direção, parece-nos que na pauta do desafio de formar professores para a escola atual está o que deve envolver essa formação de modo que possibilite aos professores assumir tais compromissos e desenvolver habilidades para ensinar aos alunos?

Abordar a formação do professor frente à educação inclusiva requer enfrentamentos entre o ensino tradicional e o movimento de Educação para Todos (UNESCO, 1990), pois a perspectiva não é somente sobre a educação para o aluno com necessidades educacionais especiais, está em melhorar a educação e suas práticas para todos. A tarefa que as universidades, as escolas e o próprio professor têm de formar um bom profissional-professor torna-se mais complexa perante esta premissa. Não há como ficarmos indiferentes diante dos questionamentos, das situações de conflito vividas em sala de aula, atualmente. Desenvolver “boas práticas” está atrelado ao desenvolvimento de saberes que, igualmente sejam “bons”, ou como preferimos – pertinentes às práticas necessárias ao ensino e à aprendizagem dos alunos envolvidos. O que

possibilitaria conhecimentos sobre a dinâmica dos processos escolares, capazes de encaminharem as situações de ensino e aprendizagem com maior sucesso.

Todavia, ainda que constatada a necessidade de mudança na formação do professor, partimos do pressuposto que somente esta ação não dá conta de consolidar a “educação para todos”. A formação de professores é um dos aspectos relevantes, nesse contexto em revisão e está agregada a outros fatores que também suscitam a revisão de ações como a manutenção da lógica excludente e as representações e concepções sociais relativas à: conceitualização de diferença – diversidade – deficiência - necessidades educacionais especiais, estrutura e cultura escolar, recursos, apoios e à viabilização de mecanismos de financiamento às escolas (MENDES, 2009).

Como observado, vários pesquisadores expressam sua preocupação sobre uma troca aparente no formato curricular dos cursos de formação, diante do desenvolvimento práticas que precisam ter aplicabilidade funcional na escola. Jesus, Barreto e Gonçalves (2011, p. 77) apontam que nos últimos 20 anos, no contexto da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPEd, no grupo de trabalho (GT15) – Educação Especial, “as avaliações de programas mais amplos de formação apontam para ambiguidades e inconsistências conceituais com ênfase na relação Educação Especial-inclusão escolar. Há poucos apontamentos sobre práticas cotidianas de formação de professor [...]”

Em complemento às análises de Jesus *et al* (2011), ratificamos que a formação do professor precisa contemplar análises e experiências sobre o processo em sala de aula de modo que este possa vir a contribuir na organização, análise e adequação de procedimentos pedagógicos capazes de impulsionar o aprendizado do aluno. Para isto, as bases de sua formação devem lhe garantir informações para compreender os processos de aprendizagem do aluno (NUNES; BRAUN; WALTER, 2011).

Toledo e Vitaliano (2012) em estudo sobre a formação de professores para a inclusão de alunos com deficiência intelectual apontam, justamente, a necessidade de investimento em espaços de formação para professores, a partir do cotidiano da escola, de modo que seja possível a reflexão sobre as experiências e a construção coletiva do saber para as práticas pedagógicas. A formação em serviço é indicada por estas pesquisadoras, assim como por nós, como um viés favorável ao que hoje precisamos para a organização das ações pedagógicas, diante do ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais.

Por compreendermos que o contexto educacional em que vivemos pede ações que respaldem o professor que está em sala de aula, recebendo o aluno com deficiência e outras especificidades do desenvolvimento, apontamos o ensino colaborativo como um modelo promissor para não só organizar estratégias de ensino para todos os alunos, mas também, para colaborar com a formação do professor que já vive o dia a dia da escola. Nesse modelo, no “qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes”, vislumbramos uma das possibilidades para encaminharmos processos escolares para alunos e professores (FERREIRRA *et al.*, 2007, p.01).

Assegurar a participação na sala de aula de alunos com especificidades em seu processo de desenvolvimento requer do professor um repertório formativo-acadêmico que vislumbre, sistematicamente, habilidades em áreas curriculares e contextos variados. Essa condição caracteriza tanto uma estrutura escolar quanto uma formação para a docência bem mais complexa da que até então tem sido ofertada. Ao considerarmos as práticas pedagógicas necessárias à escola e ao aluno com deficiência, as questões apontadas em relação ao formato dos cursos de formação de professores nos indicam que temos uma formação que demanda mudanças significativas.

2.2 Concepções no contexto da educação inclusiva: apreender sentidos para fazer uma escola com sentido

Educação para todos, educação inclusiva, inclusão escolar, inclusão educacional e necessidades educacionais especiais são termos habitualmente utilizados na pauta das discussões e análises acerca de políticas, processos e ações no que diz respeito a sujeitos que apresentam especificidades em seu desenvolvimento escolar.

A importância da análise sobre as concepções em torno desse sujeito parece-nos importante na medida em que nos afasta de ideias que não vislumbram possibilidades de desenvolvimento e estratégias de aprendizagem para um aluno com deficiência ou outra especificidade. Assim como é importante na medida em que nos aproxima e nos faz pensar sobre

formas que favoreçam a elaboração de caminhos e estratégias que possibilitem ao aluno seu desenvolvimento, aprendizagem, a ideia de pertencimento, o acesso aos recursos e bens dessa sociedade, como o ensino, o trabalho e o lazer.

Refletir e analisar as concepções que se referem aos alunos que apresentam especificidades em seu desenvolvimento é uma atividade permeada de sentidos que nem sempre coadunam em prol da construção de ideias que lhes favoreça estar e participar da sociedade. Do ponto de vista histórico/legislativo nacional, as reflexões e as concepções advindas destas, têm trilhado um caminho de avanços, mas ainda demandam atenção em relação a quando e como cada ideia sobre a educação inclusiva é compreendida e “praticada”. Nesse sentido, corroboramos com Cury (2008, p. 216) ao afirmar que “o Brasil avançou em sua legislação em matéria de reconhecimento de direitos [...], mas ao mesmo tempo, estamos longe de estabelecer um patamar que seja condizente com” valores que reconheçam “o direito à diferença, de idade, de etnia, de sexo e situações peculiares de deficiência”.

Também temos que considerar que as concepções sobre a educação inclusiva são permeadas por valores de uma sociedade capitalista a qual, segundo Martins (1997, p. 32) “desenraiza, exclui, para incluir, para incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica”. E, nessa linha de pensamento, nos associamos à Cury (2008) quando interroga se o mais acertado para a realidade em que nos encontramos não seria a ideia de “inclusão excludente”, justamente por termos a ciência de que a lógica em que o contexto social do qual e sobre o qual nos referimos é a do capitalismo.

Para Padilha (2009, p. 05) os termos exclusão e inclusão não são passíveis de uma autodefinição, do mesmo modo que ensino não tem um “sentido homogêneo porque depende do mirante de onde olhamos, da perspectiva que assumimos, do conhecimento da história, das expressões culturais e do poder que controla a vida das pessoas e das instituições”. Por esse motivo, há necessidade da leitura crítica e cautelosa sobre o que está posto em relação às concepções apresentadas nas diretrizes nacionais para educação inclusiva, quando a define como:

[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 05)

O processo compreendido na concepção de inclusão escolar, como afirma Oliveira (2007, p.512) “deve ser capaz de atender a todos, indistintamente, sendo capaz de incorporar as

diferenças no contexto da escola, o que exigirá a transformação de seu cotidiano e, certamente, o surgimento de novas formas de organização escolar [...]”. Como paradigma, observamos que a ideia proposta para a educação inclusiva tem como finalidade organizar parâmetros e a elaboração de ações para lidarmos com o fato de alguns alunos não terem tido a oportunidade de acesso e/ou de permanência na escola.

Na medida em que não são todos os indivíduos que têm acesso à escola, que têm a oportunidade de permanecerem e se desenvolverem nela, outra ideia se associa a essa reflexão – a de exclusão. Uma análise requer a outra, pois como afirma Martins (1997, p. 26) a ideia de exclusão nos remete a “um conjunto das dificuldades, dos modos e dos problemas de uma inclusão precária e instável, marginal”.

Visto desse ângulo, a exclusão escolar não ocorre somente por conta do não acesso dos alunos à escola, mas inclusive, por não ser favorecida a permanência e a aprendizagem destes. Nesse bojo de reflexões, a respeito da concepção de educação inclusiva apresentada na política nacional, vale considerarmos que tanto esta como outras concepções desta esfera estão respaldadas em “pressupostos internacionais que tomam como base o discurso em prol dos direitos educacionais e sociais dessas pessoas” (PLETSCH, 2011, p. 39). Entretanto, embora no discurso promulgado por esses pressupostos haja a premissa de garantia à igualdade de oportunidades para todos os alunos, isso não é suficiente para também garantir condições para que, por exemplo, o aluno com deficiência permaneça e aprenda na escola comum.

Na ausência de concepções e ações que garantam para o aluno – qualquer aluno – estar na escola com aprendizagem, que considerem e respeitem sua condição sociocultural e pedagógica, gera a *exclusão intraescolar*, tão ou mais danosa que outras formas desta se caracterizar, como observamos a partir do que afirma Freitas (2004, p. 152-153):

Essa forma de operar faz com que a exclusão se faça, de fato, segundo a bagagem cultural do aluno, o que permite que ela ocorra no próprio interior da escola de forma mais sutil, ou seja, internalizada (inclusive com menos custo políticos, sociais e com eventual externalização dos custos econômicos), e permite dissimular a exclusão social já construída fora da escola e que agora é legitimada a partir da ideologia do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando o aluno pelos seus próprios fracassos.

De acordo com Barroso (2003, p. 27), a exclusão produzida no interior da escola está relacionada a fatores sociais que a envolvem e pode assumir quatro formas variadas: a) por acesso, porque ainda que oportunize o ingresso para todos de fato, caracteriza a desigualdade de

oportunidades; b) por fracasso e a evasão escolar, porque não garante o sucesso e permanência dos que ingressam nela; c) pela condição de fazer parte estando à parte, porque os processos ritualizados da escola reforçam a (não)condição, ou seja, inclui excluindo; ou d) pela falta de sentido, casos em que a escola acaba excluindo por não conseguir garantir um sentido para sua existência na vida do aluno, ou seja, pela falta de relação com o contexto do aluno a escola acaba obsoleta, inexpressiva e ineficaz para ele.

Embora observemos que a relação escola-exclusão seja uma ideia frequente nos debates sobre educação, essa relação não é percebida claramente, na maioria das situações, dentro da própria escola. Isso porque a escola é organizada por pessoas que, a partir de suas percepções e valores, leem e interpretam as diretrizes e as normas desse e para esse espaço, constituindo-o. Essas percepções e valores são validados pelo contexto social em que vivem esses sujeitos que compõem a escola e pelos sentidos que nele transitam (BRAUN, 2010, p. 40).

A escola é um espaço composto por diferentes pessoas que lidam com embates sociais, políticos e econômicos internos e externos, os quais levam a diferentes direções, dependendo das concepções advindas do grupo que a forma. Por assim se constituir e ser constituída, a escola não tem a tarefa de enfrentar a exclusão, solitariamente. Mas seu espaço, como campo dinâmico e concreto e com um movimento dialético, pode favorecer questionamentos, a revisão e a organização de concepções que nos aproximem da ideia de “escola para todos”.

Bueno (2008, p.46) apresenta uma análise sobre a compreensão e os sentidos atribuídos à “escola para todos”, promulgada em documentos internacionais e nacionais para a educação inclusiva. A esse respeito ele diz que a Declaração de Salamanca (1994), considerada um marco para as políticas de educação inclusiva, é “derivada da preocupação com a chamada escola para todos”, cujo referencial é a Declaração de Jontiem (1990), que, por sua vez, afirma que as oportunidades educativas devem contemplar as necessidades básicas de aprendizagem como leitura, escrita, cálculo, resolução de problemas e conhecimento básico para a participação social.

Pois bem, o fato de serem definidas as “necessidades básicas” para o processo educativo garante uma educação de qualidade e mais equânime? Em que medida? Para quem? A condição, o contexto social e os recursos providos, em cada realidade, não influenciariam na qualidade da oferta dessas “necessidades básicas”? Nesse sentido, partilhamos da mesma preocupação de Bueno (2008, p. 47) ao questionar: “[...] toda e qualquer criança se restringirá a

essas necessidades? Ou, mais uma vez, sob a capa de um discurso democrático, para todos, esconde-se a perspectiva da seletividade escolar?”

Glat e Blanco (2007) afirmam que, independentemente do contexto social, econômico, cultural ou de desenvolvimento do aluno, o processo educativo no modelo de educação inclusiva tem como princípio fundamental que esse seja organizado nas escolas regulares mediante a adaptação do espaço, de recursos e de sua organização para atender às necessidades dos alunos. E, nesse sentido, as necessidades para a aprendizagem de um aluno com necessidades educacionais especiais abarcam questões que implicam pensar o como ensinar a ler, escrever e calcular, como desenvolver e favorecer o processo de formação humana e de emancipação, que extrapolam o sentido até então (de)limitado por um senso do que é comum ou básico a escola prover, ensinar e o aluno aprender. Em suma,

A Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (*idem*, p. 16).

Organizar a escola a partir do modelo de educação inclusiva requer que os processos projetados e praticados tenham por finalidade práticas educativas efetivas para todos os alunos, no conjunto da escola e não em partes ou momentos dela. Isso não é algo simples e exige mudanças significativas na estrutura escolar da qual dispomos. Não há como caracterizar a educação inclusiva em instituições que, apesar de permitirem o acesso e a permanência, não garantem, também, a escolaridade, o aprendizado e o desenvolvimento do aluno.

A escola é um espaço de aprendizagens sociais e acadêmicas e não há a possibilidade dela se constituir como espaço educacional somente por uma ou outra via. Além disso, temos que considerar que nesse bojo ainda se insere a concepção de aprendizagem e de como a escola a compreende, o que, na verdade, nos remete a como os sujeitos que nela atuam e fazem dela um espaço educativo compreendem e balizam as ações sobre o ensinar e o aprender.

A intenção e a concepção previstas pela educação inclusiva requerem a garantia de um processo de escolarização baseado em três aspectos apontados por Ainscow (1997): a presença, a participação e a construção de conhecimentos. O primeiro aspecto sugere o aluno estar na escola e não em ambientes isolados, sem a possibilidade de usufruir de um espaço público de socialização e aprendizagem. O segundo aspecto sugere que além de estar na escola o aluno deve

ter os estímulos e condições necessárias para se envolver nas atividades escolares. E o terceiro aspecto refere-se à possibilidade de elaboração de conhecimentos pelo aluno, sem a qual os outros dois aspectos perdem a validade.

A educação inclusiva, assim como a ideia de diversidade, abarca a percepção de heterogeneidade que revela diferenças individuais e diversos modos válidos do aluno se organizar diante dos desafios e situações, seja na escola, no seu meio social ou familiar. Entretanto, a heterogeneidade como um aspecto que integra qualquer sociedade, revelada nos diferentes modos de ser e de fazer das pessoas, é que tem sido desconsiderada no sistema escolar, ainda nos dias atuais.

Entendemos que o objetivo e o sentido da educação inclusiva é rever e reorganizar a estrutura do sistema de ensino, disponível para alguns e poucos, através de reformas na organização da estrutura cultural e curricular do sistema educacional. Dada a possibilidade de reestruturação e de reconhecimento das necessidades inerentes que uma sociedade e, por consequência, uma escola pode ter, a diversidade e a diferença passam a ser consideradas de forma mais habitual, como aspectos próprios a qualquer sociedade (MITTLER, 2003).

Vale esclarecer que ao considerarmos a diversidade e a diferença como aspectos comuns ao ambiente social, não significa dizer que “ser diferente é normal” como tem sido veiculado em campanhas em prol da educação inclusiva. Essa atribuição, com essa acepção, pode levar a um esvaziamento e banalização das ações e investimentos que a proposta de fato intenta. Embora, Omote (2008, p. 28) esclareça que “evidentemente, as infinitas diferenças que fazem parte da variabilidade intraespecífica do homem são rigorosamente normais”, nem as diferenças que têm sua origem em patologias, nem as diferenças derivadas das desigualdades sociais podem ser tratadas como simples alterações da normalidade. Elas devem ser consideradas, seja a partir de uma atenção diferenciada, de tratamento ou ações específicas, de modo a garantir a oportunidade para essas pessoas construírem suas vidas da “maneira mais digna e plena possível, como um cidadão”.

Analisar e pensar sobre os processos organizados em torno da educação inclusiva exige um olhar atento sobre os sentidos atribuídos a essa proposição, pois tanto no cenário nacional, quanto internacional há caminhos que se diferenciam quanto à compreensão sobre a forma como esse processo deva acontecer. No contexto internacional, termos como *Full Inclusion* (*Inclusão*

*Total*¹⁸), *Inclusion (Inclusão) Regular Education Initiative (Iniciativa da Educação Regular)*, por exemplo, nomeiam propostas diferentes quanto à inserção de alunos com deficiência no ensino comum. Essas ideias surgiram na década de 80 e influenciaram diretamente o surgimento da proposta de inclusão escolar.

A ideia de *Full inclusion* defende que todos os alunos, independentemente de suas condições, grau ou tipo de deficiência, sejam inseridos na classe comum da escola comum mais próxima à sua residência; e que essa escola é o ambiente mais adequado para a socialização e combate aos conceitos estereotipados em relação às deficiências. Além disso, essa ideia indica a erradicação de qualquer atendimento ou modelo baseado num contínuo de serviços de apoio normalmente oferecidos pela educação especial (STAINBACK; STAINBACK, 1984). De acordo com Mendes (2006, p. 393) essa proposta fundamentava-se na “ética da participação e do desenvolvimento social sem a preocupação com ganhos acadêmicos” em defesa dos alunos com condições mais severas, os quais não tinham sido favorecidos pelo modelo de integração.

Em outro prisma, as ideias de *Inclusion e Regular Education Initiative* têm por pressupostos que tanto os professores da classe comum como os professores da educação especial são capazes, em um trabalho colaborativo, de atender à criança com necessidades educacionais especiais na escola comum. Contudo, suas ações estão baseadas na perspectiva do trabalho, em conjunto, da educação especial e regular para atender alunos que apresentassem dificuldades de aprendizagem, basicamente acadêmicas (MENDES, 2006). Essa proposta considera, ainda, a realidade e o contexto das escolas regulares como nem sempre favoráveis à inclusão de todos os alunos, diante de limitações como, por exemplo, o número de alunos em sala de aula e a capacidade de prover e adaptar recursos (FUCHS; FUCHS, 1998).

A vertente – *inclusion* – é defendida no Brasil por pesquisadores como Mendes (2006), Glat e Blanco (2007), Bueno (2008), Fontes (2009), Pletsch (2010) entre outros, assim como neste estudo. Ademais, Omote (2008, p. 25) apresenta alguns argumentos que esclarecem bem os motivos do termo *full inclusion* ser questionado por pesquisadores no cenário mundial, assim como no Brasil. Segundo o autor,

[...] a escola pública tem tido dificuldades crônicas para prover ensino de qualidade para todos os seus alunos. Além das condições precárias de ensino, em termos infra-estruturais, a escola

¹⁸ Os termos *full inclusion* e *Regular Education Initiative* serão traduzidos neste trabalho como “inclusão total” por ser essa a tradução encontrada em trabalhos nacionais como o de Mendes (2006), entre outros, que fazem menção a essa discussão.

pública, descontando algumas ilhas de exceções, apresenta uma persistente paralisia diante do desafio educacional representado pela ampla diversidade de condições com que seus alunos comparecem, incluindo não só a extensa variação nas experiências culturais e linguísticas, relacionadas às desigualdades sociais, mas ainda as dificuldades e impedimentos que resultam de inúmeras alterações expressivas nas capacidades funcionais decorrentes de patologias e outras alterações orgânicas.

Nessa direção, a prerrogativa que defende a extinção dos serviços da educação especial por serem contraditórios aos princípios da educação inclusiva é, de certo modo, um engano. Não entendemos que haja a contraposição entre educação especial e educação inclusiva, mas justamente o oposto. Experiências relatadas a partir do cotidiano da sala de aula revelam que a educação especial é parceira da educação que se diz inclusiva. Além disso, ao nos colocarmos em defesa “dos direitos das pessoas com deficiência e das minorias excluídas, em geral”, tanto a educação regular quanto a especial precisam rever os sentidos atribuídos diante do desenvolvimento dos alunos e transformar suas concepções teóricas e práticas que, até então, estavam apartadas – escola/classe regular - escola/classe especial (GLAT; FONTES; PLETSCH, 2006, p.22).

A educação inclusiva é um processo que exige a organização de diversos fatores. A educação inclusiva não é uma ação que possa ser dada como pronta, mesmo mediante a organização de alguns passos. O acesso aos bancos escolares, na escola comum, é um dos fatores que precisam ser organizados, mas não é garantia para o desenvolvimento de qualquer aluno, quanto mais daquele com especificidades na aprendizagem.

O processo educativo que pretende ser inclusivo pressupõe adaptações internas e externas à escola. Ou seja, tanto o espaço escolar quanto a sociedade e sua cultura vigente precisam se adequar; assim como tanto os sujeitos sem necessidades educacionais especiais, quanto os que as têm, também precisam se adequar a propostas que intentam currículos flexíveis e diferentes espaços-tempo de aprendizagem. Como aponta Mazzotta (2010, p. 82), a educação inclusiva “implica ação interdisciplinar. O seu principal fundamento é a convivência respeitosa de um com os outros e se define como ação solidária e cooperativa entre fatores internos e externos à comunidade escolar”.

Outra concepção que merece atenção, diante dos sentidos a ela atribuídos, no debate sobre educação inclusiva, é a de *necessidades educacionais especiais*. Originalmente este termo

foi apresentado no Relatório de Warnock¹⁹ (1978). No Brasil o termo surge pela primeira vez, em documentos oficiais, praticamente, dez anos mais tarde. Na LBB, Lei n. 9394/96, no Art. 58, surge como “necessidades especiais”, depois nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1998). E, em 2001, com a Resolução n.02/01 que instituiu as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica.

De acordo com Mittler (2003) o termo tem se mantido inalterado durante esse longo período devido à dificuldade de se encontrar um termo substituto e também porque o mesmo está incorporado às legislações. A adequação da terminologia usada para definir alunos que se diferenciam do padrão estabelecido é ponto de debate constante em fóruns científico-acadêmicos e legislativos. Na verdade, antes mesmo de pensarmos na adequação do termo usado, a questão que se faz presente, constantemente, quando analisamos a definição – *necessidades educacionais especiais* – percebemos que essa é relativa ao uso, a como ela é compreendida e aplicada no cotidiano das escolas e o modo como são compreendidas essas “necessidades especiais” direciona encaminhamentos para alguns alunos, nem sempre apropriados. A orientação sobre esses encaminhamentos, dada na Resolução n. 02/01, diz no parágrafo único, do Art. 1º que:

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2001a, grifo nosso).

A orientação de assegurar serviços e apoios de educação especial para os alunos que apresentem demandas no seu processo de ensino e aprendizagem é pertinente e está em consonância com a política de educação inclusiva atualmente vigente no país. Entretanto, a forma como tem sido feito o encaminhamento desses alunos a aos serviços e apoios tem se configurado, em larga escala, em situações pouco propícias ao desenvolvimento e ao atendimento das demandas reais dos mesmos.

Nos documentos disponíveis, desde a Resolução n.02/01, observamos concepções que em alguns momentos apresentam uma abrangência maior em relação a quem é o público-alvo

¹⁹ Segundo Mendes (2006, p.390), em nota, O Relatório Warnock foi um documento apresentado ao Parlamento do Reino Unido, elaborado por um comitê presidido por Mary Warnock, constituído para rever o atendimento aos indivíduos com deficiências na Inglaterra, País de Gales e Escócia. Trata-se de um documento clássico na área, entre outras questões por ter introduzido o conceito de “necessidades educacionais especiais

desses serviços da educação especial e, em outros, uma restrição. Como constatado no capítulo 1, a Resolução n.02/01, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e por fim a Resolução n.04/09, vemos a oscilação da definição do que são necessidades educacionais especiais consideradas como público-alvo da educação especial. Fato que abrange não somente a década pontuada neste estudo, mas um período ainda mais abrangente, pois esse conceito, originalmente, já incluiu populações marginalizadas socialmente, sem uma deficiência.

Na Resolução n.02/01 a definição está organizada em três grandes categorias: I- dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, vinculadas ou não a uma causa orgânica específica; II- as dificuldades de comunicação e III- altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2001a, p. 02).

No documento da política de educação especial publicada em 2008, são apresentadas quatro categorias que, de certa forma, ainda se aproximam da definição proposta na Resolução n.02/01, pois são considerados alunos com necessidades educacionais os alunos com deficiência física, sensorial ou mental, com transtornos globais de desenvolvimento, com altas habilidades, com transtornos funcionais específicos.

Já na Resolução n.04/09 ocorre uma delimitação mais pontual quanto às categorias pertinentes ao atendimento educacional especializado realizado pela educação especial e são consideradas as seguintes categorias: alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação.

O ponto que vale destacarmos aqui é em relação às formas de uso da concepção sobre necessidades educacionais especiais. A generalização do conceito, por exemplo, acaba por fragilizar estratégias que seriam organizadas para os alunos que, de fato, apresentam especificidades diante do processo de escolarização. Diante da perspectiva que olha o todo, sem considerar que nesse todo há diferentes formas de interagir com os processos vividos na escola, novamente massificamos e descartamos a possibilidade de desenvolvimento de muitos alunos, inclusive daqueles que não têm deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades.

Também é necessário considerarmos que a concepção sobre as necessidades compreendidas como “educacionais especiais” perpassa pela apreensão do que a escola e seus agentes entendem por elas. Nesse contexto, os sentidos atribuídos são relativos a padrões sociais

e culturais vigentes na escola e definidos, geralmente, a partir do patamar de homogeneidade, do que é previsto para a maioria, socialmente.

Nessa previsão, todos aqueles que fugirem à regra estabelecida acabam sendo nomeados como alunos com necessidades educacionais especiais, constituindo um jargão e não mais uma significação sobre demandas específicas. Como consequência, a direção e o caráter das ações para o aluno tornam-se confusos e podem gerar a banalização da concepção, tal como observada a partir do percurso de outros termos como o de “dificuldades de aprendizagem”²⁰ (GONZALES, 2002).

O uso de termos desse porte é pertinente na medida em que podem direcionar e promover um olhar da escola para viabilizar arranjos de estratégias para alunos que em um momento determinado venham a necessitar de uma diferenciação no ensino. Por outro lado, dada a banalização desses conceitos e de outros, o que constatamos é a rotulação desenfreada de muitos alunos e o encaminhamento dos mesmos a serviços e acompanhamentos pedagógicos ou psicológicos, paralelos à escola.

Kassar (2007) lembra que desde os fins da década de 70 muitos alunos que estavam matriculados em classes especiais e eram identificados como tendo “dificuldades de aprendizagem”, na verdade não apresentavam nem dificuldades de aprendizagem, nem deficiência. O encaminhamento para atendimentos e serviços da educação especial se baseava, meramente, nas repetências contínuas desses alunos. Segundo a autora, esses alunos já foram vistos

[...] como “deficientes mentais leves” e o serviço público passava a ideia de que, por meio do atendimento especializado, das classes especiais, crianças com grandes dificuldades de aprendizagem estavam sendo atendidas. No entanto, [...] não se tratava de um problema de aprendizagem, mas de “ensinagem” [...] (KASSAR, 2007, p.55).

Desse modo, se por um lado a abordagem conceitual pode favorecer um olhar sobre aqueles que apresentam demandas específicas, de fato, para a aprendizagem; por outro lado, pode também propiciar o “enquadramento” de muitos que não apresentam quaisquer dificuldades para aprender. Por isso, concordamos com Anache e Martinez (2007, p. 46) ao afirmarem que o

²⁰ Por dificuldades de aprendizagem compreendemos o que Weiss e Cruz (2007, p. 67) expõem: “Entendemos que as dificuldades no processo de aprendizagem apresentam caráter provisório e são provenientes de desarticulações no processo de aprendizagem do sujeito”.

conceito de necessidades educacionais especiais é concebido ainda “como condição do aluno e não do sistema educativo que não dá conta dos processos de ensino requerido”.

Na tentativa de esclarecer melhor sobre o que são afinal necessidades educacionais especiais, Ferreira (2007) contribui para a reflexão ao definir que necessidades especiais se configuram em condições de deficiência e doenças, definitivas ou transitórias, quando não compartilhadas pela maioria das pessoas. Entretanto, se essas necessidades especiais não puderem ser atendidas através dos meios e recursos convencionais de ensino, demandando estratégias especializadas, passam, então, a ser necessidades educacionais especiais. Glat e Blanco (2007, p 28) acrescentam a essa reflexão que as demandas caracterizadas como necessidades educacionais especiais podem ser construídas “socialmente, no ambiente de aprendizagem, não sendo, portanto, consequências inevitáveis da deficiência ou do quadro orgânico apresentado pelo indivíduo”.

Embora o conceito, inclusive o estabelecido nos documentos oficiais, gere dúvidas sobre sua abrangência ao abarcar com uma gama de possibilidades consideravelmente ampla, Pletsch (2010) afirma que a definição tem sua função ao tentar passar a ideia de que, simplesmente, definir alguém com o deficiente não oferece subsídios sobre o tipo de trabalho educacional a ser organizado para este.

Subsidiando-nos em Gonzáles (2002) e Glat e Blanco (2007), constatamos que o conceito de necessidades educacionais especiais deve ser analisado e formulado a partir da contextualização de duas dimensões. Uma interativa, concernente à relação entre as condições do ambiente e as condições pessoais do sujeito para aprender e conhecer; e outra relativa, referente a características particulares do aluno num determinado momento e contexto escolar.

A partir das reflexões aqui desenvolvidas sobre a concepção de necessidades educacionais especiais pontuamos, por fim, que:

- sua definição é dada a partir de um contexto complexo e frágil ao mesmo tempo; pois na tentativa de favorecer uns diante do processo educacional, acaba por, no mínimo, “desacreditar”²¹ outros;

- o termo passa a ser válido quando favorece o reconhecimento de necessidades educacionais especiais na direção de movimentar a escola na organização e adequação de suas

²¹ Sobre o conceito do sujeito desacreditado vale consultar a obra de Goffman (1988)

estratégias e recursos de ensino, e não na formalização de um mercado de atendimentos especializados paralelos a ela, sem fim para o aluno;

- o uso indiscriminado do termo associado a fóruns ou campanhas em defesa da diversidade, da inclusão e do respeito às diferenças tem favorecido uma compreensão fragmentada, às vezes, sem o devido respeito ao sentido real sobre o que é ter de fato uma necessidade educacional especial, principalmente nos casos em que se caracteriza uma deficiência (CORREIA, 2003; BUENO, 2005);

- a cautela e a adequação em usar tal definição precisam ser consolidadas a partir da colaboração entre os saberes de professores e especialistas, de modo que possam rever e refletir e discutir suas concepções sobre a deficiência e sobre as necessidades educacionais especiais;

- as necessidades educacionais especiais devem ser compreendidas como demandas com perfis tanto interativos quanto relativos, pois “serão maiores ou menores por força do ambiente social e físico em que se dá a instrução e do sujeito concreto e único que interage com o ambiente e com a proposta escolar” (SME, RJ, 1996, p. 195);

- isto posto, não desconsideramos que os fatores orgânicos não sejam também compreendidos nessa concepção. Contudo, ainda que consumado o diagnóstico clínico com algum tipo de deficiência, as condições de desenvolvimento desse indivíduo têm relação direta com o tipo, quantidade e qualidade das possibilidades e mecanismos ofertados a ele no ambiente em que vive e se desenvolve;

- na escola, é essencial que se considere que as necessidades educacionais especiais se encontram na relação entre o processo de aprendizagem do aluno e o tipo de proposta curricular e de ensino, pois esse olhar pode direcionar as ações educativas para respostas educacionais pertinentes ao que esse aluno precisa, tenha ele um diagnóstico ou não (PLETSCH, 2010);

- e, por fim, corroboramos com a definição sobre necessidades educacionais especiais, exposta por Pletsch (2010, p. 82), a qual diz que:

[...] alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que apresentam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, podendo necessitar da mediação ou do apoio de serviços especializados em períodos determinados, ou durante todo o seu percurso escolar, de forma a promover seu desenvolvimento escolar, social e emocional [...].

Todavia, essa é uma definição ainda em discussão, com meandros sociais e políticos que merecem atenção, mesmo que tenhamos uma definição divulgada em documentos

balizadores da inclusão escolar, pelo Ministério da Educação, em nosso país. Aliás, justamente, por termos a divulgação de uma concepção é que se faz necessário o olhar crítico sobre a forma como essa definição é aplicada. Do contrário, o risco de ações descontextualizadas permanece tanto diante da implementação de políticas públicas, quanto das ações no meio social e educacional as quais esse aluno tem direito.

Dadas as concepções assinaladas nas reflexões discorridas neste capítulo, vale retomar Cury (2008, p. 219) para fecharmos quando esse diz que:

Sabendo-se que a *inclusão excludente* é uma necessidade sob o capitalismo, sabendo-se que a resistência a essa forma precária de inclusão também se dá sob a forma de inconformismos como negação dessa necessidade, não se pode ignorar os movimentos de busca e superação. Ela tanto pode ser uma forma de resistência a uma suposta condenação quanto à procura por outros horizontes, mais equânimes, mais emancipatórios. Para sair dessa condição que nos constrange [...] é preciso considerar as mediações que possibilitem aos grupos sociais e ao Estado a pactuação de um novo esforço em prol da educação, sem a qual não ultrapassaremos os limites dos avanços até agora celebrados em boa parte em solenes proclamações.

Até mesmo, porque, como afirma Padilha (2009), “se ensino, educação e escola são práticas sociais e fazem parte da história de sociedades letradas, significa que é para todos.” Ou seja, nessas práticas sociais, incluir deveria ser próprio de suas naturezas, embora a história nos mostre que não. E, talvez, pelo percurso e pelas relações sociais que se fizeram ao longo da organização dessa sociedade letrada é que chegamos ao ponto de termos a necessidade de usarmos um adjetivo para a educação – inclusiva – para reafirmarmos, resgatarmos o que deveria ser, desde sempre, o ensino e a escola.

3 APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Eis nossa tarefa: “Com base no pressuposto de que a boa aprendizagem é só aquela que se adianta ao desenvolvimento, as escolas e os professores devem ajudar os alunos a expressar, a desenvolver o que, por si só, não podem fazer”.
(FACCI, 2010, p. 142).

Em tempos de educação inclusiva, a escola é conclamada a pensar sobre o processo de ensino e aprendizagem de alunos que outrora foram excluídos por não apresentarem as “qualificações” necessárias para estar, permanecer e aprender conforme o perfil meritocrático escolar. Referimo-nos aos alunos com necessidades educacionais especiais e mais especificamente aos alunos com deficiência intelectual. Parcela de alunos culturalmente desacreditada, não raro percebida como incapaz de aprender, antes mesmo de lhe ser ofertada a possibilidade. Desse modo, o presente capítulo tem por finalidade discorrer sobre a aprendizagem e o desenvolvimento desses sujeitos, a partir da abordagem histórico-cultural proposta por Lev Semenovitch Vigotski e seus colaboradores, refletir sobre a definição de deficiência intelectual e, ao final, apresentar alguns resultados de pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.

3.1 Aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva vigotskiana

Data da década de 80²² o início da propagação, no Brasil, da abordagem que trata do desenvolvimento humano e da aprendizagem a partir do referencial vigotskiano. Esse referencial tem servido de base para discussões e estudos em diferentes áreas da educação, com impactos relevantes no que diz respeito à educação de pessoas com deficiência. O objetivo da proposta teórica de Vigotski (2007, p. 03), conhecida como histórico-cultural²³, é “caracterizar os aspectos

²² Anterior à década de 80 havia a circulação de textos de Vigotski, mas de forma clandestina, devido à proibição dos Estados Unidos, em função da Guerra Fria.

²³ No Brasil, é possível encontrar diferentes denominações aplicadas à abordagem desenvolvida por Vigotski. Dentre as mais conhecidas podemos citar: sócio-interacionismo, sócio-histórica, histórico-cultural, socioconstrutivismo, sociointeracionismo-contrutivista e construtivismo pós-piagetiano. (DUARTE, 2001). Neves e Damiani (2006, p.7) afirmam que “nenhuma dessas denominações aparece na obra de Vigotski. Os teóricos vinculados a essa corrente de

tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo”.

A compreensão da proposta sobre o desenvolvimento humano, postulado por Vigotski, exige que sejam situados os fundamentos sociais e filosóficos vividos por ele e que o instigaram a organizar seus estudos (CARNEIRO, 2007). O contexto histórico e cultural em que estão inseridos esses estudos está alocado em uma sociedade pós-revolucionária, marcada pela expectativa de que pesquisas científicas indicassem soluções para os problemas sociais e econômicos vividos pela comunidade soviética do início do século XX²⁴.

Diante dessa caracterização temporal, é inevitável a constatação do caráter marxista que marca as investigações e hipóteses de seus estudos. Segundo Oliveira, B. (2010, p. 23), Vigotski “fundamenta-se na categoria marxiana de atividade humana, através da qual o homem se torna humano transformando a natureza para adaptá-la a si e não para o homem adaptar-se ao existente.” Oliveira, A. (2007, p. 28), confirma o caráter histórico-cultural da abordagem elaborada por Vigotski a partir da premissa apresentada por este, na qual “a dimensão essencialmente humana é constituída pelo desenvolvimento sócio-histórico e cultural, o que nos permite sair de um estágio primitivo²⁵ de comportamento para um mais complexo, passando do estágio natural ao cultural.” Nessa passagem, justamente, se caracteriza a atividade humana capaz de intervir/atuvar na natureza e, assim, criar novas formas e bens materiais, culturais.

Um aspecto fundamental apontado por Vigotski (2007, p.XXV), “[...] é de que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança, e não somente o processo já dado, findado.” E, nesse prisma, a tarefa do pesquisador “seria a de reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência”.

Tal concepção dos processos e fenômenos sobre o desenvolvimento humano tem como base os métodos e princípios do materialismo histórico-cultural e dialético apresentados na teoria marxista. A escolha dessa base teórica levou-o a um complexo e amplo estudo sobre o qual vislumbrou a dissolução de algumas divergências apresentadas em abordagens científicas disseminadas na época. As propostas até então apresentadas caracterizavam-se como antagônicas,

pensamento preocupavam-se sempre em caracterizá-la naquilo em que ela se diferenciava das demais, ou seja, sua abordagem histórico social do psiquismo humano.” Neste trabalho utilizaremos o termo histórico-cultural.

²⁴ Época em que ocorreu a Revolução Russa de 1917 a qual desencadeou uma série de eventos políticos na Rússia e que obteve como resultado a criação da União Soviética, o primeiro país socialista do mundo que perdurou até 1991.

²⁵ Sobre este conceito, vale esclarecermos que o mesmo não se caracteriza por um estágio inferior, mas por um momento histórico do homem, caracterizado pela forma de uso e tipo de instrumentos e ferramentas utilizadas pelo homem para atuar no ambiente, modificando-o, transformando-o (VIGOTSKI, 2000).

com vieses diferentes e explicações parciais sobre os fenômenos do desenvolvimento humano como a psicologia introspectiva de um lado e a psicologia behaviorista de outro.

A diferença, identificada por Luria (1986), entre a abordagem utilizada por Vigotski e as até então desenvolvidas por outros pesquisadores, reside no prisma sobre o qual o desenvolvimento humano foi analisado. Defendia Vigotski que as origens da consciência humana não devem ser investigadas nem na essência da alma, nem nos mecanismos cerebrais; mas sim na relação do homem com a realidade, em sua história social vinculada ao trabalho e à linguagem. “Somente dessa forma podemos explicar a origem das formas complexas, especificamente humanas, do comportamento consciente. Ideia que constitui a tese fundamental da psicologia marxista” (*idem*, p.22). Com efeito, Vigotski (2007) procurou desenvolver uma abordagem ampla que permitisse a descrição e a explicação das funções psicológicas superiores, em termos admissíveis às ciências naturais.

A abordagem histórico-cultural apregoa que o ser humano, ao longo de sua vida histórica e cultural, é capaz de produzir representações, ideias, meios e instrumentos para atender as necessidades durante sua vida. Estas acabam por gerar outras necessidades que demandam novos instrumentos, organizando novas ideias e meios, desencadeando um processo contínuo, histórico, cultural e dialético (VIGOTSKI, 1997; 2000; 2007; 2008).

Conforme Carneiro (2006), a capacidade de o homem intervir na natureza, transformado-a e vice-versa, caracteriza-se como o primeiro ato histórico e faz do ser humano um sujeito da sua própria história. Esse fundamento é um aspecto básico da teoria marxista, segundo o qual as “mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na *natureza humana*”, ou seja, na consciência e no comportamento do ser humano (VIGOTSKI, 2007, p.XXV).

Ao criar instrumentos e agir sobre o ambiente para atender suas necessidades, o homem pensa e representa para si e para aqueles que compartilham do mesmo ambiente uma consciência que é determinada pelas condições materiais de produção desses instrumentos, em cada sociedade e época, de acordo com os padrões, regras e conceitos vigentes. A manifestação da consciência no homem está, justamente, ligada à atividade humana de produção, de trabalho. Ao descobrirmos que somos parte da natureza e, também, capazes de agir sobre a mesma, transformando-a a partir de meios criados pelo homem, ocorre um distanciamento entre o homem

e a natureza, originando a consciência como “algo que acontece no próprio agir humano, sendo ao mesmo tempo causa e efeito dele” (PINO, 2005, p.16).

O conceito de consciência é compreendido como uma forma superior de representação da realidade, enquanto “existência consciente”. Nessa linha teórica, ela não é dada a priori, não é imutável ou passiva, mas, sobretudo, elaborada na atividade e usada pelo ser humano para orientá-lo no ambiente, tanto para adaptar-se às condições naturais existentes quanto produzir mudanças, reestruturando-as em prol das suas necessidades. Dentre os fatores ambientais decisivos para o desenvolvimento histórico-cultural da consciência podemos citar o uso de instrumentos para manipular o ambiente, os produtos culturais de gerações anteriores (histórias, conceitos, regras sociais), as primeiras relações sociais e os primeiros contatos com um sistema linguístico (LURIA, 2010).

A partir da atividade humana, os instrumentos produzidos pelo indivíduo, durante o desenvolvimento de sua história e vida cultural, podem ser de duas formas: física e psíquica. Na *forma física* estão os instrumentos utilizados por nós como *mediadores no ambiente*, que possibilitam a superação de limites impostos pela nossa biologia. São exemplos deste tipo de instrumentos os utensílios, ferramentas e materiais utilizados por nós como os objetos para a coleta de alimentos e para manipular madeira entre tantos outros. Na *forma psíquica* estão os signos, usados como *mediadores nas atividades vividas por nós*. Os signos têm uma configuração mais complexa e são representados em forma de expressões e registros como o desenho, a pintura, as diversas formas de linguagem - gestual, oral, escrita, que denotam ideias, eventos, situações (VIGOTSKI, 2007).

Instrumentos em sua forma física ou psíquica são ferramentas e têm função mediadora, mas ainda que ligados mutuamente, se diferem nas formas da atividade mediada e em como orientam o comportamento da criança ao longo do seu desenvolvimento. Na forma física, são elementos externos à criança com a função de realizar mudanças nos objetos, direcionar a atividade humana para o controle da natureza e auxiliar nas ações concretas sobre o ambiente. Na forma psíquica são elementos internos, os signos não modificam o objeto, são direcionados para o controle da própria criança, de seu comportamento e auxiliam na elaboração dos processos psicológicos superiores como a memória, atenção, percepção.

A linguagem, por exemplo, é “um signo por excelência” e tem um caráter especial nas pesquisas realizadas por Vigotski (CARNEIRO, 2007, p. 33). A linguagem é sistema simbólico

riquíssimo e complexo de representação de ideias. Possibilita ao homem o intercâmbio social, conceitualizar objetos, compreender eventos mesmo quando não presente no ato, generalizar e abstrair, ordenar o real em categorias a partir dos conceitos, além de preservar, transmitir e assimilar informações e experiências acumuladas histórica e culturalmente (VIGOTSKI, 2008).

Na medida em que nos apropriarmos do conjunto de instrumentos físicos e psíquicos ocorrem mudanças no comportamento e na consciência humana, as quais originam formas de conhecimento sobre o contexto histórico-cultural, sobre o ambiente em que estamos inseridos. O processo de desenvolvimento humano, descrito por Vigotski, no qual nos apropriamos e criamos instrumentos físicos e psíquicos ocorre por meio da relação entre *estruturas elementares* como os reflexos e associações simples, condicionadas, basicamente, por fatores biológicos; e os *processos psicológicos superiores*, os quais advêm das interações com a cultura e organizam a capacidade de formar conceitos e ações conscientemente controladas como a atenção, memória e pensamento abstrato (PLETSCH, 2010).

Vale esclarecermos que, embora Vigotski e colaboradores como Luria aceitassem que os processos psicológicos são baseados em reflexos, eles buscaram identificar uma “unidade mínima” capaz de manter as características basilares dos processos tipicamente humanos. Nas investigações em relação à ação do homem sobre o ambiente, a unidade mínima escolhida por Vigotski foi a *mediação simbólica*. Sua explicação para tal escolha é de que, embora tanto homens quanto animais possam desenvolver-se sobre uma base reflexa do tipo estímulo-resposta, o homem não permanece restrito a esta base (VIGOTSKI, 2000).

O ser humano vai além dessa base reflexa ao elaborar conexões indiretas entre o estímulo que recebe e as respostas que produz, a partir de diversos elos de mediação. Nesse processo, o “reflexo simples *elementar* transforma-se num sistema reflexo *mais complexo, dinâmico*, no qual os instrumentos usados pelo homem para atuar no seu ambiente tornam-se sinais que ele então passa a usar para influenciar seu comportamento” (LURIA, 2010, p. 13, *grifo e adendo nosso*).

Ambos, Vigotski e Luria, destacam a ideia de que o desenvolvimento mental deve sempre ser visto a partir da perspectiva de um processo histórico, a partir do qual o ambiente social é cenário de processos de mediação com diversas funções mentais superiores. Isso nos leva à ideia, também defendida por Luria (2010), de que processos mentais superiores dependem de formas ativas de vida, de um ambiente apropriado e das mediações nele constituídas.

Para a formação das funções mentais superiores, Vigotski atribui atenção especial ao estudar o desenvolvimento humano. Em suas palavras,

[...] a formação funções psíquicas superiores trata, em primeiro lugar, de processos de domínio de meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, de processos de desenvolvimento de funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que a psicologia tradicional denomina de percepção, atenção voluntária, memória, lógica, formação de conceitos. Tanto uns como outros, considerados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos do desenvolvimento das formas superiores de comportamento da criança (VIGOTSKI, 2000, p.13).

São processos, acrescenta Martins (2010, p.94), que “dependem de leis sociais objetivas e ocorrem por meio da apropriação da produção social acumulada historicamente”, a partir da atividade humana – aquela capaz de criar formas de agir no ambiente, transformando-o, ao mesmo tempo em que transforma o próprio homem. Disso depreendemos que aprendizagem e desenvolvimento são resultantes de um processo arraigado entre a história individual, a social e a ação ativa do ser humano na natureza, na criação e na utilização de signos por ele.

Aprendizagem e desenvolvimento são processos que estão interligados, todavia, não ocorrem simultaneamente. Para que ocorra o desenvolvimento é necessária uma aprendizagem que favoreça o incremento de novas estruturas em elaboração. Aprendizagem, nesse contexto, é o processo de apropriação e transformação do saber socialmente elaborado, o qual não é intrínseco ao ser humano e se dá na relação mediada pelo outro e pela cultura (PALLANGA *et al.*, 2002). Já desenvolvimento é o processo no qual o ser humano é formado a partir do surgimento de novas qualidades tipicamente humanas, a cada etapa, “preparadas por todo prévio trajeto desenvolvimental, ainda que não estejam nele contidas de forma pronta”, a priori (VIGOTSKI, 2001, *apud* MESHCHERYAKOV, 2010, p. 708).

Ou seja, “o aprendizado é um aspecto necessário e universal no processo do desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 2007, p. 10). O desenvolvimento e as características tipicamente humanas, como criar instrumentos na forma física ou psíquica e agir sobre o ambiente, são resultados do processo dialético do homem em seu meio histórico-cultural, uma vez que as funções psicológicas superiores originam-se no coletivo e são estruturadas pelo contexto social, nas relações com o Outro (FACCI, 2010, p. 127).

Nesta linha de argumentação, a relevância e a pertinência do conceito de *mediação simbólica*, explorado por Vigotski (2007), são ratificadas na ideia de que a criança tem um duplo

nascimento, o biológico e o cultural. O primeiro no momento do nascimento, propriamente dito, o segundo a partir da inserção da criança, ainda bebê, no ambiente cultural. Segundo Pino (2005), o nascimento cultural dado com a inserção da criança no meio social passa, necessariamente, por uma dupla mediação: a realizada através de signos como a linguagem, e outra, realizada através do adulto, pai, mãe, irmão (do Outro) – que detém a significação dos elementos culturais do ambiente em que ambos participam. Carneiro (2007, p 35) corrobora esta perspectiva ao afirmar que a “constituição da criança como ser humano depende duplamente do Outro, tanto pela herança genética quanto pela herança cultural”.

Ou seja, para além das características herdadas através do desenvolvimento da espécie (filogênese), a forma como a mediação é proporcionada pelo Outro tem reflexos sobre as formas como a inserção da criança ocorre no ambiente em que se encontra e, conseqüentemente, sobre o seu desenvolvimento (ontogênese). Desse modo, o processo de desenvolvimento da criança se dá em linhas qualitativamente diferentes, uma biológica e outra cultural. Do entrelaçamento entre essas duas linhas surge a história do comportamento da criança. Nesse contexto, “entre o nível inicial (comportamento elementar) e os níveis superiores (formas mediadas de comportamento) há muitos sistemas psicológicos de transição que estão entre o biologicamente dado e o culturalmente adquirido” (VIGOTSKI, 2007, p.42).

O entrelaçamento ou a articulação de áreas motoras e sensoriais permite o surgimento de uma rede de conexões entre a linguagem corporal, a partir do sistema sensório-motor, e a linguagem simbólica dada pelo Outro. A priori, a atividade sensório-motora é uma atividade biológica por natureza própria e está conectada à articulação das áreas cerebrais primárias – sensorial e motora. Entretanto, ao longo do primeiro ano de vida da criança essa atividade se transforma mediante a comunicação, a linguagem e a mediação simbólica que o adulto lhe proporciona e, com isso, se originam e se desenvolvem estruturas superiores de comportamento.

Pino (2005) explica que na contínua maturação de áreas neocorticais e na criação de conexões que ligam essas a áreas mais primitivas, como as sub-corticais, as funções biológicas passam a ser organizadas por novas áreas corticais, ao mesmo tempo em que outras funções culturais surgem. Ou seja, há “uma estreita relação entre, de um lado, a maturação das estruturas do cérebro e a multiplicação de conexões entre as áreas primitivas e as novas e, de outro lado, a transformação das funções elementares ou biológicas e a constituição das funções superiores ou culturais” (PINO, 2005, p. 63).

Essa trama é compreendida como um circuito no qual ocorre tanto o início da formação da rede das relações sociais da criança quanto do processo de formação cultural. Desse modo, a partir do momento em que as ações da criança são significadas pelo Outro, ela incorpora conceitos disseminados no seu ambiente social e isso a constitui como um ser cultural, um ser humano. Com efeito, podemos dizer então que “criança só terá acesso à significação dos objetos culturais, só se tornará um ser cultural, por intermédio da mediação do outro” (PINO, 2005, p. 67).

O sistema biológico e o cultural são qualitativamente diferentes, mas se desenvolvem simultaneamente, conjuntamente e se fundem em um, formando um processo de desenvolvimento de um gênero muito especial. Nessa fusão, o sistema de atividade da criança é determinado em cada etapa por um grau de seu desenvolvimento orgânico e por um grau de seu domínio sobre as ferramentas – atividade, trabalho, emprego de instrumentos, linguagem – construídas e aperfeiçoadas pela humanidade (VIGOTSKI, 2000).

Nesse processo, a criança participa ativamente “de maneiras e graus diferentes em função do próprio amadurecimento biológico” (PINO, 2005, p. 154). Cabe esclarecer que maturação biológica é entendida, nesse contexto, como um fator secundário no desenvolvimento das formas complexas e superiores do pensamento, uma vez que essas dependem da relação entre a criança e o ambiente cultural. Portanto, “a maneira como o cérebro humano vai se configurando, em especial na infância e na adolescência, deve estar diretamente relacionada com as condições concretas que o meio cultural oferece à criança” (PINO, 2005, p. 156).

Assim, ao tomarmos como referência a análise dos processos entre o plano biológico e o cultural do ser humano, a atividade de mediação simbólica – que faz uso de instrumentos e de signos na relação social entre indivíduos e deles com o mundo – confirma-se como fundamental para o desenvolvimento. A atividade de mediação se caracteriza em momentos em que a criança participa de uma situação com um adulto ou com outras crianças. Mas também pode ocorrer a partir da representação mental de um conceito já organizado pela criança para elaborar outras formas de compreensão sobre sua ação, ideia ou conceito.

A relação entre aprendizado e desenvolvimento, nessa perspectiva, nos indica a necessidade de uma análise criteriosa sobre tais processos. Isto porque, embora a aprendizagem e o desenvolvimento estejam inter-relacionados desde o nascimento da criança, na idade escolar o aprendizado passa a ser direcionado para a aquisição de conceitos científicos, que designam

“ideias abstratas, inculcadas pelo sistema social como liberdade, democracia” (LURIA, 2010, p. 114). Antes, a criança tem em seu repertório conhecimentos cotidianos, usados para nominar objetos e coisas do dia a dia, como casa, livro, entre outros. Todavia, vale dizer que, em parte, os conceitos cotidianos são necessários na elaboração dos científicos, ou seja, não são aspectos isolados, ao contrário, dialogam entre si.

Assim, além do aprendizado se caracterizar como uma das principais fontes para a elaboração de novos conceitos ele é também uma poderosa força que direciona e determina o destino do desenvolvimento. A formação de conceitos “é mais do que uma soma de conexões associativas formadas pela memória; é um ato real e complexo do pensamento que não pode ser ensinado pelo treinamento” (VIGOTSKI, 2008, p. 104). Desse modo, o pensamento conceitual, como explica Luria (2010), depende das operações teóricas que a criança aprende a realizar na escola, logo, a forma como o programa de ensino é organizado têm reflexos sobre formação de conceitos.

De acordo com Vigotski (2007), para tratarmos as dimensões do aprendizado escolar, das diferentes condições externas e internas que influenciam nesse e no desenvolvimento da criança, é necessário considerar o conceito de *zona de desenvolvimento proximal – ZDP*²⁶. Esse é definido como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

A qualidade da atividade de mediação simbólica promovida entre os níveis de desenvolvimento real e potencial²⁷ passa a ter um papel importante nos processos de

²⁶ Conforme Prestes (2010), a denominação que melhor definiria a expressão em russo, *zona blijaichego razvítia*, para ZDP seria *zona de desenvolvimento iminente*. Isso porque a característica essencial desse conceito “é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá, não amadurecer certas funções intelectuais, e mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só o amadurecimento” (p.173). Contudo, dadas as publicações no Brasil e as pesquisas no campo da educação da criança com deficiência utilizarem em larga escala a denominação ZDP continuaremos a adotá-lo neste estudo.

²⁷ Outra observação pertinente ao tratarmos do conceito de ZDP é sobre o conceito de nível de desenvolvimento potencial, pois segundo Prestes (2010, p. 174), Vigotski não se refere a esse termo – potencial. Mas sim, a um *nível de desenvolvimento possível*. Sua justificativa é baseada na sua tradução do texto original de Vigotski intitulado “Sobre a análise pedológica do processo pedagógico”, uma estenografia de uma de suas conferências, datada de 1933.

aprendizagem e de desenvolvimento da criança, os quais não ocorrem da mesma forma para todos. Em crianças que apresentam deficiência, por exemplo,

[...] fica mais evidente que o processo de desenvolvimento não se dá naturalmente, mas é construído a partir de condições concretas de vida, [...] das significações, atribuídas inicialmente pelo outro, e mais tarde, internalizados pelo próprio sujeito [...] (CARNEIRO, 2007, p. 36).

Entendemos, então, que a ZDP se configura como um período de transição entre os dois níveis de desenvolvimento, quando favorecidos os meios para essa transição. A ZDP é um momento importante para os processos de aprendizagem e de desenvolvimento da criança. É quando os envolvidos defrontam-se, a partir de mediações, com situações-problemas e compartilham diferentes posições sobre os conceitos analisados de forma ativa e cooperativa.

Cole (1987) define a ZDP como um espaço onde a “cultura e a cognição se criam”. Newman, Griffin e Cole (1989) afirmam que esse conceito representa ganhos quando é compreendido que há uma reciprocidade entre os processos criados e os sujeitos envolvidos, pois a condição de significação está diretamente relacionada com o “espaço ou zona de construção”, de negociação dos significados apresentados e compartilhados. Neste “espaço de construção” prevemos que a criança se apropria dos instrumentos organizados na e pela cultura, como um processo básico para a mudança de pensamento. Ademais, como parte do processo de mediação simbólica, a interação dialética entre os processos e significados criados e os sujeitos envolvidos propiciaria o desenvolvimento (DE MOURA, 1993; SANTOS; DE MOURA, 2003).

Estudos como o de Carneiro (2007, p. 37) têm analisado a relevância desse conceito diante dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento em crianças, principalmente daquelas com deficiência intelectual, no contexto escolar. Sua análise sobre o conceito de ZDP o caracteriza como um “campo de possibilidades em que todos estão envolvidos com a criação de pontos de apoio, onde há trocas efetivas, há interações entre pessoas de diferentes trajetórias e leituras”. Carvalho (2007, p.17) argumenta que, ao considerarmos a ZDP no decorrer das propostas oferecidas à criança na escola, a aprendizagem pode ocorrer mediante processos psíquicos que estão por se formalizar, os quais, favorecidos pela mediação de um interlocutor mais experiente, impulsionariam o desenvolvimento da criança.

A compreensão sobre as elaborações da criança ou de qualquer sujeito, independente do seu período de vida, devem partir das análises sobre as atividades mediadas entre os níveis de desenvolvimento real e potencial, ou seja, na ZDP. Essa perspectiva propicia, ao processo de

aprendizagem, ações mais efetivas e de acordo com o momento em desenvolvimento, entre o conceito e o conhecimento que a criança adquiriu e o que está por adquirir. Com base nos estudos de Garcia (2005) e Pletsch (2010), percebemos que as orientações habituais praticadas pela escola precisariam considerar o conceito de ZDP na prática.

A escola fixa, rotineiramente, sua atenção sobre o processo já dado, enquanto o conceito de ZDP indica que é preciso direcioná-lo sobre as possibilidades e o que está em formação. Isto é, sobre o momento próprio da constituição da aprendizagem, que ocorre durante as mediações, quando a criança está conhecendo, explorando e formando os conceitos, como mecanismo de aprendizagem. O direcionamento das ações pedagógicas para a ZDP, onde a mediação dos interlocutores pode ser mais transformadora, é imprescindível para o desenvolvimento de funções superiores.

Nessa direção, a questão central da escola e de seus professores passa a ser, justamente, pensar sobre quais caminhos e possibilidades a criança precisa para aprender e se desenvolver. Corroboram com essa perspectiva Pallanga *et al.* (2002) ao afirmarem que o desafio da escola está em se ocupar dos conteúdos e atividades nos quais o aluno depende de mediação no ensino. “Há uma relação íntima e complexa entre a aprendizagem, desenvolvimento e ensino”, sendo que a este último cabe criar situações e formas que provoquem aprendizagem e desenvolvimento (*idem*, p. 118). Na mesma direção, Sierra e Facci (2011, p. 145) confirmam a relevância das mediações realizadas pelo professor no processo educativo, as quais “devem ser direcionadas para um vir a ser, capaz de transformar o aluno com deficiência intelectual, que vive em um estado primitivo, em um ser cultural”.

É nesse sentido que se aplica a premissa de Vigotski (2008) que diz que o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento e o conduz à frente. Constatar o que já é efetivo na aprendizagem da criança é parte do processo de ensino, mas não se encerra aí. Na verdade, é ponto de partida para novas situações que precisam ser instigadas, mediadas a favor de novas aprendizagens que conduzam a níveis de desenvolvimento que estão em processo, ou ainda, por serem organizados pela criança. Como indica Oliveira (2007), o ensino deve impulsionar o desenvolvimento, sendo a boa educação aquela que atua exatamente na zona de desenvolvimento potencial, buscando atuar em ciclos que estão para serem desenvolvidos.

Diante dos aportes analisados, constatamos que a formulação da abordagem histórico-cultural proposta por Vigotski trata as relações sociais como um princípio básico para a formação

da criança. A mediação simbólica é um aspecto fundamental, “constitutivo e organizador das funções psicológicas que confere formas qualitativamente novas e superiores de funcionamento para o sujeito, capacitando-o para o controle do próprio comportamento” (CARVALHO, 2007, p. 18).

Mas, como pontua Pino (2005, p. 154) embora a mediação seja uma “condição necessária” à formação da criança como ser cultural, somente ela não é suficiente para que processos de internalização, relacionados às funções psíquicas superiores, ocorram. O que deve haver, então, é “uma inter-relação entre a maneira como se organizam as complexas redes neuronais dos indivíduos e as condições culturais reais do seu meio”.

De tal modo, o reconhecimento de que a atividade mediada é um meio capaz de auxiliar na formação de estruturas psíquicas superiores de pensamento implica na compreensão do *processo de internalização*. Na concepção de Vigotski (2007, p.57), o processo de internalização configura-se como “a reconstrução interna de uma operação externa.” Dito de outra forma, uma situação de interação entre a criança e seu(s) mediador(es) que, inicialmente, representa uma atividade externa, social e coletiva de exploração sobre um objeto/conceito (não necessariamente concreto) é reconstruída internamente pela criança e passa ser uma atividade individual dela, das suas estruturas de pensamento e de comportamento. É um processo que consiste em uma série de transformações, inicia com uma ação simples a qual, na medida em que é significada pelo Outro, adquire sentidos para a criança em um contexto.

Tal concepção é dada como a máxima da Lei Geral do Desenvolvimento Cultural Humano, nessa abordagem, descrita como:

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, no início entre os homens como categoria intersíquica e logo depois no interior da criança como categoria intrapsíquica. Esta última se refere a processos como atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos e desenvolvimento da vontade (VIGOTSKI, 2000, p. 150).

O processo de internalização que ocorre com as funções psíquicas superiores, como a atenção, percepção, memória, formação de conceitos, é um processo social, não sendo possível o mesmo acontecer fora dessa esfera. Caso a criança não usufrua do contexto social pertinente aos seus pares, as funções superiores, típicas do ser humano, não se desenvolvem. (PALLANGA *et*

al., 2002; COSTAS; FERREIRA, 2011). Um exemplo clássico dessa afirmação é o caso das meninas lobas²⁸.

Na influência do meio social sobre a criança e seu desenvolvimento, Vigotski (2010, p. 691) deixa claro que “o meio exerce uma ou outra influência de formas diferentes em idades diferentes, porque a própria criança se modifica [...]”, ou seja, a influência do meio se dará “de acordo com o que a criança elaborou na sua relação interior para com um ou outro elemento, para com essa ou aquela situação no meio [...] de acordo com o grau de compreensão do meio que a criança possui”.

Desse modo, a relação criança-meio, diante do desenvolvimento, deve ser considerada como dinâmica e variável. No âmbito dessa relação, a dinâmica é dada pelo caráter dialético entre criança e meio: “se a criança muda o meio também muda, pois se não mudasse não influenciaria de modo diferente o desenvolvimento” (PINO, 2010, p. 748). Já a variabilidade está no papel ou influência que o meio e cada elemento deste desempenha na formação das funções superiores em função do momento de desenvolvimento em que a criança se encontra.

Esse arcabouço teórico e seus conceitos analisados por Vigotski e outros cientistas russos adeptos da abordagem histórico-cultural (VIGOTSKI, 1997; 2000; 2007; 2008; 2010; 2011; VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010; LURIA, 1986, 2010) tem servido de respaldo para a educação pensar sobre o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento de crianças, inclusive daquelas com deficiências.

No Brasil, essas pesquisas respaldaram estudos como de Beyer (2005, p. 05), no qual o conceito da atividade de mediação é descrita como um recurso fundamental para garantir a “qualidade das experiências sociais e culturais da criança, e de capital importância para compensar as limitações funcionais que as crianças com deficiência enfrentam.” Outros pesquisadores têm se apoiado na abordagem histórico-cultural para a análise sobre os processos de aprendizagem, alguns, tendo a criança com deficiência como foco de seus estudos, como: Rego (2002), Pino (2005), Oliveira, M. (2010), Carneiro (2007), Oliveira A. (2007; 2008; 2009; 2010; 2011), Piccolo (2009), Pletsch (2010) e Sierra e Facci (2011).

²⁸ Na Índia, onde os casos de crianças-lobos foram relativamente numerosos, descobriram, em 1920, duas meninas - Amala e Kamala de Midnapore que viviam numa família de lobos. Segundo a descrição do Reverendo Singh que teve a guarda das duas meninas, elas nada tinham de humano e o comportamento de ambas era semelhante ao dos pequenos lobos com os quais tinham convívio até serem encontradas.

O desenvolvimento de uma criança acometido por uma deficiência não é menor que de seus pares sem essa especificidade, mas desenvolve de maneira diferente. Conforme Oliveira, A. (2007) a abordagem pesquisada por Vigotski transpõe as questões físicas ou biológicas que comumente são percebidas como características máximas de uma deficiência.

De acordo com os estudos de Vigotski (1997, 2000), a particularidade entre a criança com deficiência e a que não a apresenta é em relação à forma como elas se apropriam dos conhecimentos formalizados e disseminados culturalmente. Dito de outro modo, a principal diferença entre a criança sem e com deficiência intelectual é que a primeira tem a capacidade de usar racionalmente suas funções naturais e quanto mais as desenvolve, mais é capaz de elaborar dispositivos culturais adequados para auxiliar a memória e internalizar conceitos. Já a criança com deficiência intelectual apresenta dificuldade para usar racionalmente as funções e recursos naturais disponíveis no ambiente, o que dificulta o desenvolvimento dos dispositivos que orientam e impulsionam seu desenvolvimento, naturalmente (SIERRA; FACCI, 2011).

Embora os estudos de Vigotski apresentem discussões mais abrangentes sobre a surdez e a cegueira, em relação ao desenvolvimento acometido pela deficiência intelectual - DI, ele afirma que as propostas de ensino e aprendizagem diante da DI, apresentam peculiaridades mais significativas comparando-a com outras deficiências. Enquanto a educação de crianças cegas ou surdas se caracteriza pela particularidade da simbologia e do método de ensino com uso de braile ou libras, as propostas direcionadas para a criança com deficiência intelectual precisam modificar qualitativamente o conteúdo do trabalho de ensino.

Histórica e culturalmente estamos habituados, por exemplo, que se leia com os olhos, se fale com a boca, que se escreva com as mãos, que um determinado conceito seja elaborado em uma determinada fase de desenvolvimento da criança. Entretanto, sabemos que tais tarefas podem ser realizadas com ferramentas diferentes destas dispostas para a maioria das pessoas, assim como em tempos diferenciados. Podemos ler com os dedos, podemos falar com as mãos, podemos escrever com os pés e elaborar um conceito em diferentes momentos da nossa vida.

Vigotski (1997, 2000) explica que os meios da conduta cultural, as formas de relação com o ambiente se formam historicamente com vistas a um organismo psico-fisiológico normal. Por isso, esses meios nem sempre são adequados para a criança que apresenta uma deficiência. Nesta linha, uma questão relevante para a abordagem vigotskiana é que: a compreensão da

deficiência deve considerar o contexto histórico e cultural em que as relações humanas se efetivam diante da anormalidade, além do aspecto biológico, orgânico.

É fato que a deficiência está relacionada com algum tipo de aspecto orgânico como a falta de visão, audição, membros, formas de pensamento e comportamento que se diferenciam do modo habitual. No entanto, Vigotski (1997) afirma que a deficiência se constitui como um fenômeno a partir das formas como, histórica e socialmente, a relação entre o indivíduo com deficiência e o ambiente é percebida pelos demais que não apresentam tal característica. Ou seja,

É necessário compreender o problema da deficiência, na psicologia e pedagogia, como um problema social, porque o seu momento social, anteriormente não observado [por outras teorias do desenvolvimento] e, geralmente, considerado como secundário, na verdade é a prioridade fundamental (VIGOTSKI, 1997, p. 74).

Ao longo das reflexões apresentadas neste capítulo vimos que o desenvolvimento da criança é compreendido como o resultado da complementaridade dialética entre os planos biológico e cultural. Aspecto este que vem a corroborar a ideia defendida por Vigotski ao tratar do desenvolvimento acometido por uma deficiência. Nem só o plano biológico pode definir o curso do desenvolvimento da criança com deficiência, nem só o plano cultural. Entretanto, “as consequências sociais do defeito alimentam e consolidam o próprio defeito”, a deficiência primária (VIGOTSKI, 1997, p. 93).

Imaginemos, como pede Vigotski (1997), que em uma determinada época, lugar, alguém que apresentasse determinada deficiência fosse socialmente útil, com tarefas que lhe fosse peculiar, justamente por conta da sua deficiência. Nesse contexto o “defeito” se converteria em um mérito, não em deficiência, nem o sujeito em deficiente. Logo, a *deficiência primária* - causada por algum tipo de disfunção ou má formação, herança genética/plano biológico, não seria percebida como um demérito, assim como, a(s) *deficiência(s) secundária(s)* – resultante(s) do modo como as relações no ambiente isolam e inferiorizam o sujeito, não ocorreriam. Em suas palavras:

Qualquer defeito orgânico se constitui na conduta da criança como uma degradação social de sua posição. Essas formações psicológicas secundárias – sentimento de inferioridade entre outros –, devem ser consideradas no estudo da criança com retardo mental [deficiência intelectual]. A dinâmica do defeito (compensação, elaboração das funções, capacidade de modificação) está determinada, precisamente, por suas complicações sociopsicológicas (VIGOTSKI, 1997, p. 193, adendo nosso).

No decorrer dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, ocorre uma dinâmica ora posta por limitações físicas, orgânicas; ora por formas de superação, de compensação das formas de relação com o meio cultural. Sobre essa dinâmica reside à tese central da defectologia, apresentada por Vigotski (1997, p. 14) que diz: “todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação.” Desse modo, as análises sobre os processos desenvolvidos pela criança com deficiência não podem se restringir a determinar níveis e graus da defasagem. Mas devem, obrigatoriamente, considerar os processos compensatórios, substitutivos no desenvolvimento e conduta da criança a partir das mediações no ambiente, com o Outro. Ou seja,

Sobre a base do equilíbrio das funções adaptativas, alterado pelo defeito fundam-se novos princípios e todo um sistema de adaptação tende a um novo equilíbrio. A compensação, como reação da personalidade ao defeito, dá início a novos processos indiretos de desenvolvimento que substituem, nivelam as funções psicológicas (VIGOTSKI, 1997, p. 17).

Oliveira (2007, p. 31) esclarece ainda que no processo de compensação o que ocorre é uma reorganização da estrutura psíquica, através de caminhos alternativos, “da utilização das capacidades e funções que podem promover o seu desenvolvimento e criar uma superestrutura psicológica.” Essa é a função primordial desta forma de adaptação: criar um caminho alternativo para o desenvolvimento na medida em que o caminho, a via “usual” apresenta um impedimento ou um funcionamento que não garante à criança seguir pelo mesmo caminho que seus pares.

Dada a constatação sobre o valor dos processos de compensação a partir da mediação entre os sujeitos e ambiente, observamos em qual campo é significativa a ação pedagógica para o desenvolvimento da criança com deficiência. O campo biológico, da deficiência primária, é próprio da ação de áreas como a saúde e a medicina. Então, é no campo das relações sociais, histórico-culturais e da deficiência secundária, quando dada, que reside a esfera da ação pedagógica, no qual podemos contribuir para que a criança com deficiência intelectual se aproprie dos conhecimentos histórico-culturais e com isso, aprenda e desenvolva-se.

O desenvolvimento da pessoa com deficiência, nesse prisma, ocorre a partir das possibilidades que lhe são oferecidas para compensar e superar suas limitações, a partir do processo de compensação que se “desenvolve nas relações interpessoais específicas de um grupo social, criando ZDP importantes para o desenvolvimento humano” (GARCIA, 2005, p. 63). Como aponta Pletsch (2010, p. 122), “proporcionar elementos pedagógicos baseados no princípio

da compensação oferece alternativas que podem contribuir para o desenvolvimento de áreas potenciais. Essa concepção antecipa a ideia de plasticidade²⁹ do funcionamento humano, bastante investigada na atualidade”.

Conforme Oliveira (2007, p. 30), “o aprendizado escolar irá exigir da criança o controle das principais funções psicológicas superiores. [...] a atenção e a memória antes espontâneos e involuntários, passam a ser processos orientados e voluntários.” Essa afirmação suscita-nos atenção em especial, pois é na maior parte do período de escolarização que essas funções são elaboradas e influenciadas pelos seus pares e professores, o modo como é compreendido o aprendizado e ofertada a ação pedagógica para criança com deficiência intelectual repercute diretamente no seu processo de internalização dos conhecimentos organizados e validados culturalmente.

O mote do olhar sobre o aprendizado da criança com deficiência intelectual reside, justamente, no como favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois

[...] estudos têm demonstrado que, geralmente, a criança anormal [leia-se deficiente] está atrasada precisamente neste aspecto. Mas este desenvolvimento não depende da insuficiência orgânica. [...] o desenvolvimento cultural é a esfera mais importante na qual é possível compensar insuficiência. Ali, onde o desenvolvimento orgânico se dá como impossível, há infinitas possibilidades para o desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 2000, p. 313).

Por conseguinte, mediações no ensino que possibilitem mecanismos de compensação revelam-se como favoráveis à aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência intelectual. Este é um conceito revestido por um forte caráter psicossocial, mesmo quando considerada a condição orgânica e psíquica que uma deficiência possa apresentar.

Nesse sentido, apreendemos que os processos de aprendizagem e desenvolvimento, principalmente de crianças com deficiência intelectual, devem se afastar de concepções e práticas que vislumbram inicialmente o que o aluno não sabe fazer, o que lhe falta, na deficiência em si, orgânica. Para as práticas que se propõem favorecer o desenvolvimento desses alunos, é importante considerar que a deficiência em si e suas limitações orgânicas não são único viés onde se criam obstáculos para a aprendizagem e sua constituição como sujeitos históricos e sociais no

²⁹ Sobre esse conceito, esclarecemos que Plasticidade Cerebral é a denominação usada para referenciar a capacidade adaptativa do sistema nervoso central. Até meados do século passado supunha-se que os neurônios não tinham a capacidade de se dividir, sendo impossível de se fazer algo quando as conexões e neurônios eram afetados por algum tipo de lesão. Porém, atualmente, sabemos que ao ocorrer uma lesão cerebral, as áreas relacionadas podem assumir em parte ou totalmente as funções da área afetada (SILVA e KLEINHANS, 2006).

seu ambiente. A concepção sobre a deficiência e a forma como as situações de aprendizagem são disponibilizadas para esse aluno têm influência direta no processo de formação social e do pensamento do mesmo.

Como aponta Vigotski (2000, p. 310), a inovação dessa abordagem “supõe uma verdadeira revolução dos princípios educativos, quando nos aproximamos da educação da criança com anormal.” Há que pensarmos as estruturas em torno do processo de aprendizagem que, por um longo tempo, se adaptaram às formas de pensamento da criança, organizaram as atividades sobre processos que ela já realizava sozinha e que direcionaram suas propostas a partir da deficiência e não para os aspectos potenciais que ela teria para serem desenvolvidos (VIGOTSKI, 2008, p. 130).

Enfim, as considerações sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, especialmente da que apresenta deficiência intelectual, nos faz pensar sobre a relação entre os mecanismos neuronais e as condições culturais disponíveis no ambiente; assim como, no quê e como a cultura pode afetar a fisiologia que não está de acordo com o que essa cultura, historicamente, está habituada a influenciar. A possibilidade de pensarmos sobre as estratégias para a aprendizagem e desenvolvimento dessa criança, então parece estar em vislumbrarmos que as características essencialmente humanas não fazem parte do que o homem tem, mas do que ele é. “Nesse ponto, o humano não se conjuga com o verbo *ter*, mas com o verbo *ser*” (PINO, 2005, p. 156, *grifos do autor*).

3.2 Aportes conceituais sobre a deficiência intelectual

Há algumas décadas, a priori, falar de deficiência intelectual era se colocar em um espaço diferenciado, se reportar a um espaço reservado somente à educação especial. No entanto, com o aumento de estudos e debates sobre as propostas de inserção desse aluno no universo da escola e da sala de aula comum, ter conhecimentos sobre como ele aprende, passou a ser não só de interesse da educação em âmbito geral.

Baptista (2006, p.87) abre nossa discussão em relação à identificação desses alunos, ao afirmar que há uma grande porcentagem de crianças, no quantitativo do diagnóstico de

deficiência intelectual, que ainda são classificados como “deficientes leves”. Esse diagnóstico, segundo esse mesmo autor, se “reveste de um mistério pelo seu caráter limítrofe com as dificuldades de aprendizagem”.

Em uma pesquisa sobre produções acadêmicas, Bueno (2006) constatou que dentre 127 trabalhos analisados, 16 se referiam à deficiência intelectual, sendo essa ainda associada às dificuldades de aprendizagem. Siqueira (2008, p.308) colabora com essa discussão ao constatar que, conforme sua pesquisa revelava a sistemática de atendimentos aos alunos considerados sujeitos das ações de inclusão escolar, “juntamente com os deficientes intelectuais, outros eram assim considerados, sem que tivessem qualquer tipo de avaliação, a não ser a constatação de que apresentavam baixo rendimento em relação aos demais”.

Diante dessas afirmações, percebemos, assim como Oliveira (2007), que a confusão entre o que é dificuldade de aprendizagem e o que é deficiência intelectual ainda é uma realidade nos dias atuais. Nesse sentido, um ponto que merece cuidado é: como chegamos à identificação desse sujeito e, principalmente, e de suas verdadeiras necessidades? Vigotski (1997) nos alerta para a complexidade que abarca tal definição, pois o “retardo mental”, como ele denominava, é um conceito que abrange um grupo heterogêneo de crianças e por isso têm relevância análises sobre os aspectos que balizam tal concepção.

Segundo Baptista (2006, p. 87),

[...] a categoria da deficiência mental foi uma “invenção” do processo de ampliação de acesso à escola. Essa ampliação gerou a “necessidade” de identificar aqueles que estavam mais “aptos” para a empreitada do aprendizado escolar. O trabalho de Binet e Simon fez o movimento inicial. A história da psicologia e da educação mostra a transposição de uma avaliação de “prontidão” para a suposta avaliação da inteligência.

Mas em que sentido a deficiência intelectual é uma invenção? Historicamente, nos primórdios da constituição da sociedade ela não existia? Pessoti (1984), Mendes (1995) e Januzzi (2006) mostram em seus estudos que essa categoria é observada desde épocas medievais, com termos diversos e, muitas vezes, calcada na percepção social sobre esse indivíduo. Não obstante, o que Baptista (2006) parece querer marcar é um momento histórico, social e político; quando, a partir de um contexto vivido pela escola, mecanismos de seleção procuram indicar aspectos sobre o aluno como a “prontidão” para a alfabetização, tornando-o, ou não, elegível à escola.

A partir da argumentação acima podemos começar a delinear algumas hipóteses sobre a confusão que permeia as definições entre dificuldades de aprendizagem e deficiência intelectual.

Poderíamos supor, por exemplo, que a partir do momento em que aluno obtivesse um escore baixo nos testes de prontidão, este seria considerado inelegível ao processo escolar, assim como o deficiente intelectual. Assim, seu encaminhamento para a classe especial passava a ser o percurso escolar óbvio e com um aspecto comprometedor, pois embora sem a deficiência orgânica esse aluno foi caracterizado como “deficiente mental leve ou limítrofe”, conforme nomenclatura frequente nesse período.

A “condução” do aluno sem deficiência intelectual para a classe especial lhe atribuía o pertencimento a uma categoria e ao longo da sua permanência lhe transferia a condição para agir como deficiente diante do processo escolar. Isto o estigmatizava e revogava sua identidade inicial a partir do atributo que o descaracterizava e informava, socialmente, que ele não era apto ao processo escolar comum (GOFFMAN, 1988).

Ao observarmos documentos oficiais nacionais (BRASIL 2005a, 2005b), constatamos que a definição de deficiência intelectual já passou, ao longo dessa última década, por algumas reformulações, além das apontadas por Mendes (1995). De acordo com Fontes *et al.* (2007, p. 82) a definição divulgada nos instrumentos balizadores das políticas públicas nacionais, nessa área, é a que tem como base o sistema de definição, classificação e sistemas de apoios sobre a deficiência mental da *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities - AAIDD*³⁰, desde 2002, na qual a deficiência intelectual é descrita como uma “incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, expresso nas habilidades adaptativas, conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência tem início antes dos 18 anos” (AAIDD, 2011, p. 33).

Na ocasião da publicação da 10ª edição do manual em 2002, o termo usado era “Retardo Mental”, mas em 2007 foi modificado e o termo deficiência intelectual mantido para sua 11ª edição em 2010. A substituição de um termo pelo outro foi considerado, tendo em conta que o termo *deficiência intelectual*: a) reflete melhor o constructo modificado de deficiência, descrito a partir do enfoque multidimensional, b) relaciona-se melhor com as práticas profissionais atuais, centradas em condutas funcionais e fatores contextuais, c) é menos ofensivo para as pessoas com deficiência, d) é mais coerente com a terminologia internacional (AAIDD, 2011, p. 29).

³⁰ Associação Americana sobre Deficiência Intelectual e Desenvolvimento – AAIDD, fundada em 1876, originariamente denominada Associação Americana de Retardo Mental – AAMR. Essa associação, até o momento, lançou 11 edições do manual sobre a definição e classificação de deficiência intelectual (AAIDD, 2011).

O avanço observado em relação à definição de deficiência intelectual, ao considerarmos versões anteriores a 2002, refere-se à importância dada aos fatores socioambientais que antes não eram considerados. Assim os fatores biológicos, embora considerados, passaram a ser um dos aspectos que, aliados a outras premissas, compõem o contexto em que se dá a definição de deficiência intelectual e indicam de que forma esta se aplica.

Ou seja, tal definição não se dá meramente por um ou outro fator, biológico ou cultural. Há a necessidade de serem considerados alguns aspectos indispensáveis para a aplicação de tal definição. A partir dessas exposições, entendemos que a noção de condição orgânico-estática da deficiência intelectual, que perdurou até meados do século XX, começa a ser modificada em suas proposições a partir da consideração de aspectos que envolvem habilidades conceituais, práticas e sociais, ou seja, o contexto social e cultural, além do biológico. A intenção é de redimensionamento acerca da definição a partir de cinco premissas que orientam sua aplicação, a saber:

- a) As limitações no funcionamento atual devem ser consideradas dentro do contexto dos ambientes da comunidade característicos das pessoas da mesma faixa etária e da mesma cultura do indivíduo;
- b) A avaliação válida considera a diversidade cultural e linguística, e também as diferenças nas comunicações, nos fatores sensoriais, motores e comportamentais;
- c) Em cada indivíduo, as limitações frequentemente coexistem com as potencialidades;
- d) Um propósito importante ao descrever as limitações é o de desenvolver um perfil dos apoios necessários;
- e) Com apoios personalizados apropriados durante um determinado período de tempo, o funcionamento cotidiano da pessoa com deficiência intelectual em geral melhora (AAIDD, 2011, p.39).

Notamos a relevância de aspectos que devem ser considerados como o ambiente, a diversidade cultural, a coexistência de potencialidades e dificuldades que podem ser favorecidas (ou não) dependendo dos apoios oferecidos e, principalmente, a possibilidade de desenvolvimento e de melhora dessa condição. A abordagem dessa definição caracteriza-se como multidimensional e está organizada em dimensões com aspectos que compõem e atravessam o desenvolvimento humano quanto às habilidades intelectuais, ao comportamento, participação social, ambiente em que vive, saúde e apoios de que dispõem.

Observamos a intenção de superar a ideia da deficiência intelectual associada à condição orgânico-estática, proposta em edições anteriores. Inclusive, indicamos que há alusão a aportes teóricos de cunho histórico-cultural, no texto proposto pela AAIDD, em trechos que

citam a relevância sobre o “papel da mediação que os apoios desempenham no funcionamento individual” daquele que tem a deficiência intelectual (*idem*, p. 21).

Segundo Oliveira (2008a, p. 120), esse modelo teórico, em relação aos anteriores,

[...] avança do ponto de vista conceitual. [...] Desse conceito podemos destacar dois pontos fundamentais: o conceito de mediação, concretizado através do papel da intensidade dos apoios, e a abrangência do comportamento adaptativo, considerando as habilidades conceituais, mas também as sociais e as práticas do cotidiano [...].

Desse modo a condição do aluno que apresenta deficiência intelectual pode variar conforme os apoios recebidos pelo indivíduo. Consequentemente, na abordagem multidimensional, a deficiência intelectual é compreendida como um aspecto tanto relacionado ao desenvolvimento da pessoa quanto às interações e apoios sociais que recebe. Assim, não se respalda mais, exclusivamente, em critérios com base em escalas ou graus de inteligência (QI abaixo de 70) e de classificação em níveis (leve, moderado, severo e profundo), utilizados em tempos de outrora, como apontam Baptista (2006) e Pletsch (2010).

Vale esclarecermos que ainda fazem parte de alguns processos avaliativos adotados pelo Sistema de 2002 determinados sistemas de testagens, o que não anula as melhorias que a abordagem multidimensional possibilitou sobre a conceitualização da deficiência intelectual. O caráter da multidimensionalidade é, justamente, no sentido de ir além e investigar sobre as possibilidades do aluno, os caminhos e os modos pelos quais pode ter acesso às informações histórico-culturais disponíveis no seu meio. Assim, as medidas ou índices de inteligência utilizados devem ser interpretados em um sentido mais amplo da pontuação dada pelos instrumentos que fornecem essas medidas (AAIDD, 2011).

Conforme Ferreira e Cruz (2005), apesar de o déficit intelectual ser uma característica da deficiência intelectual, não podemos nos ater, somente, a esse aspecto como o principal responsável pela qualidade das aprendizagens desse sujeito, como explicado a partir do referencial proposto por Vigotski. Em outros termos, não negamos o aspecto orgânico ao mesmo tempo em que salientamos a influência de aspectos psicológicos e sociais na condição do sujeito com deficiência. E, portanto,

[...] para adotarmos uma conceitualização mais ampla do que é a deficiência mental [leia-se deficiência intelectual], é preciso conhecer o sujeito em sua singularidade e avaliarmos todas as suas potencialidades, levando em consideração não só o indivíduo com o funcionamento intelectual limitado, mas também a interação que ele estabelece com o seu ambiente e ainda os suportes ou apoios que o mesmo oferece a esta pessoa (*idem*, p.49, adendo nosso).

A definição do que é a deficiência intelectual passa, ainda, pelo significado do termo, socialmente validado em cada época, sociedade e referencial teórico. Se ponderarmos, por exemplo, sobre os termos usados para nomear a deficiência intelectual, nos depararemos com nomenclaturas como *déficit cognitivo*, *deficiência mental*, *deficiência intelectual* e outros, ainda mais remotos, como *débil*, *retardo mental* e *excepcional* (MENDES, 1995).

Tais nomenclaturas “portam” em seu contexto implicações diante da sua definição. Sasaki (2003, 2005) analisa os termos adotados pela sociedade para definir o indivíduo com deficiência. Dentre as categorias de deficiência ele faz uma menção à terminologia usada para a deficiência intelectual, considerando que atualmente há uma tendência mundial para uso do termo *intelectual*, no lugar de *mental*, inclusive no panorama nacional brasileiro.

Particularmente, Sasaki (2005, p. 02) defende essa terminologia baseando-se em dois argumentos: o primeiro teria relação 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.” E o segundo argumento “consiste em podermos melhor distinguir entre deficiência mental e doença mental”, dois termos comumente confundidos.

A questão alerta-nos também para o cuidado entre os conceitos que podem circular a partir do plano biológico ou do cultural. Por exemplo, o desenvolvimento da criança que se encontra em um ambiente letrado, mas não usufrui dos códigos utilizados por não ter tido acesso a esses bens culturais – apropriação da linguagem escrita e de conceitos científicos, não pode ser confundido com o desenvolvimento da criança apresenta uma questão orgânica, sobre a qual caracteriza-se a deficiência intelectual.

Pletsch (2010, p. 108-109) acrescenta que, a despeito da “euforia em usar o novo termo, é preciso lembrar que a definição de deficiência intelectual continua tomando como base o conceito de deficiência mental da AAMR.” Ou seja, mudou o termo, mas a base para pensarmos sobre ele é a mesma. Não obstante, assim como Pletsch (2010), Veltrone (2011) confirma que a troca de uma expressão pela outra não parece alterar as concepções estigmatizantes, baseadas em rotulações, como as que balizam as informações do senso escolar nacional.

Em que pesem os contrapontos e questionamentos, a definição sobre deficiência intelectual pode se reportar a um grupo muito heterogêneo de indivíduos, os quais podem apresentar diversos tipos de etiologias e comprometimentos orgânicos adquiridos ou herdados.

Talvez, aí resida a complexidade do conceito. Além disso, como dito por Oliveira (2008a, p. 121) “não há como dar uma definição geral da deficiência, sem considerar as diferentes dimensões que envolvem a constituição humana – o processo de hominização,” o qual diz respeito, segundo Padilha (2006, p.44) “à transformação do biológico do homem em cultural”.

O uso de uma ou outra terminologia parece estar além das discussões sobre qual palavra é mais ou menos adequada. A questão que se insere, em relação a ter uma especificidade em seu processo de desenvolvimento e o uso de um termo para representar quem tem essa caracterização precisa ser estudada sistematicamente com a intenção de melhorar a qualidade de vida dessas pessoas. De tal modo, a mera troca de termos não garante, de fato, a apropriação dos espaços e conhecimentos sociais, culturais e escolares por esse aluno.

A forma prevista para que a garantia de participação e desenvolvimento desse aluno seja assegurada está, justamente, na organização e planejamento de apoios que promovam “o desenvolvimento, a educação, os interesses e o bem-estar de uma pessoa, e que melhoram o funcionamento individual” (AAIDD 2011, p. 164). Como posto pelo próprio Sistema, esse conceito não é novo, o que é novidade na proposta “é a crença de que a *aplicação criteriosa* dos apoios pode melhorar a capacidade funcional dos indivíduos com retardo mental” (AAMR 2006, p. 141).

Mas, em que conjuntura esse modelo se insere no que diz respeito a considerar o desenvolvimento pleno e contextualizado do indivíduo com deficiência intelectual? Tomamos como ponto de partida o que o próprio manual expõe: os apoios devem ter uma “aplicação criteriosa” e intentam “melhorar a capacidade funcional do indivíduo”. Tais argumentações explicitam o que Carneiro (2007) pontua como um caráter individualizado, que tem como foco o sujeito e suas limitações/capacidades “funcionais”, sobre as quais define a intensidade e o nível para os apoios.

Desse modo é necessária cautela na organização e uso do Sistema de apoios, tendo em vista que estes devem partir da contextualização tanto no que se refere às singularidades do sujeito quanto do ambiente social e cultural que o cerca, das “condições inter-relacionadas, nas quais as pessoas vivem seu cotidiano” (AAMR, 2006, p.144). Nesse modelo, a abordagem usada para organizar o contexto/meio onde a pessoa vive apresenta uma perspectiva que pressupõe apoios *naturais* que compreendem recursos e estratégias organizadas por pessoas do seu convívio

direto ou equipamentos disponíveis no seu cotidiano e de *serviços*, compostos por recursos e estratégias em espaços e profissionais especializados.

A organização dos apoios, nesse contexto, prevê três níveis sobre o contexto e quatro níveis de intensidade. Os níveis sobre o contexto se dividem em *microsistema* – compreende o ambiente social, incluindo a pessoa e sua família e/ou defensores, *mesossistema* – compreende a educação, a sociedade ou as organizações que proporcionam educação e serviços ou apoios de habilitação e *macrossistema* – compreende padrões de proteção à cultura, da sociedade, das populações, do país ou influências sociopolíticas.

Quanto aos níveis de intensidade, há apoios *intermitentes* – usados em momentos de transição, de curto prazo, em um momento específico da vida do indivíduo como crises de saúde, ingresso na escola, *limitados* – restritos quanto ao tempo, podem requerer um número de envolvidos menor como em situações de treinamentos para o trabalho e apoios transitórios durante o período escolar, *extensivos* – que têm uma regularidade maior, sem tempo limitado em pelo menos um ambiente do seu cotidiano, na vida doméstica, escolar, social ou trabalho e *pervasivos*³¹ – usados em todos os ambientes, sistematicamente, com equipe de profissionais específicos, são casos que demandam atenção à manutenção da vida.

Deste modo, o modelo de apoios apresentado tende a nos encaminhar à abordagem que considera: a) o contexto do indivíduo com deficiência intelectual para além do seu “ambiente imediato”, b) o “ambiente cultural e histórico mais amplo que permite ou convida à ocorrência de um evento e o torna socialmente aceitável e oportuno”, c) sua “natureza dinâmica e em constante transformação por seus membros, que são por sua vez transformados pelo ambiente”.

Carneiro (2007), ao analisar a dimensão desde no Sistema 2002 e sua menção ao referencial histórico-cultural, entende que esta é abordada de forma simplificada, principalmente, em relação à definição e uso do conceito de ZDP. Conforme a autora, quando o Sistema proposto AAIDD afirma que “psicologicamente, o conceito dos apoios está em harmonia com a noção de zona de desenvolvimento proximal, definida como a distância entre os níveis de resolução de problemas de forma independente e assistida” (*idem*, p. 142), Carneiro entende que dessa forma o conceito de ZDP é reduzido

³¹ O termo de origem anglicana, utilizado para esse nível de apoio, de acordo com a publicação da AAMR (2006), tem referência no dicionário *online* de português, como adjetivo e significa “algo que se espalha”. Disponível em <http://www.dicio.com.br>

[...] à distância entre os níveis de resolução de problemas, bem como a compreensão de que sua aplicação seria na melhora do funcionamento do sujeito [...] Mostra uma concepção de sujeito que se constitui a partir de suas condições individuais, como se estas estivessem separadas do contexto histórico-cultural onde ele está inserido (*idem*, p. 28).

Na verdade, o alerta que Carneiro faz é no sentido de que não podemos considerar resolvidas as questões sobre como favorecer o desenvolvimento do sujeito com deficiência na medida em que apoios são disponibilizados. Importa, também, as formas de abordar e planejar os apoios necessários, a intensidade destes, diante do contexto real, no dia a dia na sociedade, na escola onde esta pessoa está. Sem essa análise, os apoios podem se tornar sem sentido.

Desta forma, algumas análises são indicadas para o planejamento de ações direcionadas a alunos com deficiência intelectual, na escola comum. Os apoios fazem parte dessas indicações. Tanto que têm sido discutidos pelos autores aqui citados, entre outros, na busca da melhoria da sua aplicabilidade. Fontes *et al.* (2007), ao tomarem como referência o Sistema de Apoios, afirmam que é possível o aprendizado e o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual em classes comuns quando é observada que a deficiência intelectual “[...] se manifesta em diferentes graus e com diferentes características, as quais determinarão – embora não de forma preestabelecida e fixa – o tipo de apoio e/ou suporte que o indivíduo necessitará a cada momento de sua vida” (FONTES *et al.*, 2007, p.86).

O planejamento de apoios, de modo que satisfaça as necessidades individuais de uma pessoa com deficiência intelectual para participar da vida em sociedade, precisa ter em seu cerne informações sobre as principais diferenças entre esta pessoa e as demais que participam do mesmo contexto social e cultural. Torna-se, desse modo, fundamental o conhecimento sobre as diferenças que se fazem presentes nas dimensões do seu funcionamento humano, em sua conduta e habilidades adaptativas, conceituais, sociais e práticas, em relação aos seus pares, às outras pessoas que compartilham do mesmo espaço social. Sobre o estabelecimento dessas diferenças e das dimensões dos apoios para suprir as necessidades que se façam presentes é que encontramos o desafio de pensar estratégias para o desenvolvimento de quem apresenta a deficiência intelectual.

Na continuidade dos esforços que buscam a garantia e a valorização de concepções e práticas que promovam o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, pesquisas sobre esse enfoque tornam-se essenciais a fim de serem verificadas as formas como são implementados modelos, sistemas, conceitos e percepções que se originam destes. No cenário nacional, essa

demanda é ainda mais contundente, uma vez que as políticas educacionais adotam o conceito de deficiência intelectual proposto pela AAIDD, mas em nenhum momento tomam como referência o Sistema de apoio ou congregam as orientações desse modelo às diretrizes educacionais (PLETSCH, 2010).

3.3 A escola e o processo de ensino e aprendizagem para o aluno com deficiência intelectual: pesquisas atuais

O espaço da escola e a aprendizagem do aluno que apresenta deficiência intelectual é um *locus* de análise polêmica, ainda com muitas questões a serem consideradas. Isso porque o aluno com deficiência intelectual é percebido como um sujeito desacreditado (GOFFMAN, 1988). O aluno com essa especificidade é percebido, muitas vezes, a partir de uma de suas características, entre tantas outras que o constituem como sujeito.

Mediante tal representação social, ele é visto como um aluno com limitações pré-estabelecidas, comumente associadas à condição orgânico-estática. Sendo percebido dessa forma, as proposições educacionais a ele direcionadas, também, têm sido limitadas. O desenvolvimento de uma pessoa sem ou com uma especificidade acontece mediante as contextualizações entre os aspectos orgânico-biológicos e os valores socioculturais da época. Talvez, resida aí o motivo do sujeito com deficiência intelectual ser excluído de espaços coletivos como a sociedade e a escola comum: os padrões são definidos pelo sujeito social que, historicamente, desconsidera o que se desvia da regra estabelecida na e pela cultura vigente.

Além disso, outro aspecto a ser ponderado é que a deficiência intelectual está inserida como uma das categorias pertinentes ao rol das necessidades educacionais especiais. E, ainda que reconheçamos os empenhos para minimizar a estigmatização, assim como frisar o quanto o contexto social é também responsável pelo desenvolvimento desses alunos, ainda é comum a percepção de que os aspectos relativos a esse conceito são exclusivos do aluno. O ambiente social e a escola nem sempre são compreendidos como coadjuvantes diretos na constituição desses aspectos. O ser humano se constitui a partir das relações entre seus pares, o ambiente e tudo o que

deles advém. Percepções, concepções, ideias e valores o constituem, o legitimam, dão o aval para pertencer ou não a um grupo, de ser ou não capaz.

A percepção que temos é a de que as estratégias de ensino oferecidas para esse aluno são restritas porque assim é percebida sua condição de desenvolvimento. Ao considerarmos o modelo multidimensional proposto pela AAIDD e a abordagem histórico-cultural, que embasam discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem desse aluno em pesquisas e na legislação nacional, notamos o desencontro entre o que é proposto, o que é pertinente e o que tem sido feito.

O processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual parece partir da ideia de um desenvolvimento inferior, quando, na verdade, ocorre um processo de desenvolvimento diferente. O entrave parece localizar-se em considerarmos as bases de desenvolvimento gerais para qualquer indivíduo, ao mesmo tempo em que ponderamos o que é peculiar ao desenvolvimento deste aluno.

Além disto, há circunstâncias que regem a percepção da escola sobre o processo de escolarização desse aluno que podem estar relacionadas ao desconhecimento das formas desse processo se caracterizar e a falta de acesso aos meios e recursos necessários para desenvolver práticas educacionais adequadas a esse aluno. Contribuem para esse dilema, até esse momento, os espaços, tempos e procedimentos de ensino que são organizados na escola, a partir da perspectiva do aluno sem dificuldades, sem deficiência.

O aluno sem comprometimentos no seu desenvolvimento segue com uma relativa e crescente autonomia em seu processo de aprendizagem, apropriando-se “naturalmente” das situações de ensino. Mas aquele que apresenta deficiência intelectual precisa de mediações para desenvolver essa autonomia, inclusive. Sobre esse ponto reside um aspecto significativo, pois para esse aluno é preciso ensiná-lo a se apropriar do que lhe é ofertado no processo de ensino, a partir de mediações sistemáticas, que variam na intensidade e nos aspectos a serem mediados.

As ações pedagógicas com esse aluno, dependendo de suas necessidades, precisam ser pensadas desde a sua organização diante da atividade (seleção de qual material usar, como usar) e formas de interagir na sala de aula (durante a atividade, permanência e direcionamento da atenção) aos aspectos curriculares (adaptações conteúdos, objetivos, forma da atividade). É importante que o professor, a partir das mediações favorecidas, possa perceber que iniciativas e apoios o aluno pode acessar para aprender, desenvolvendo sua autonomia para ações que lhe permitam usar as informações, os espaços, os recursos. Identificar os caminhos pelos quais as

possibilidades podem ser implementadas e as dificuldades minimizadas é o primeiro passo para esse aluno elaborar autonomia diante dos processos de ensino e aprendizagem.

Observamos, por exemplo, que a condição para o aluno indicar o que sabe e compreende, ou não, é observada na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, quando a criança começa a se apropriar de estratégias mais formais diante da organização de informações novas, nas situações em sala de aula. Ela chama a professora, diz que não entendeu, pede auxílio à professora ou colega, olha o trabalho do colega, busca “pistas” sobre como resolver o impasse na atividade. Essas são ações comuns no cotidiano escolar para muitos alunos, mas nem sempre naturais para o aluno com deficiência intelectual que pode precisar aprender, também, essas ações comuns. Pensamos que o foco das proposições educativas e das intervenções para qualquer criança, mas principalmente para o aluno com deficiência intelectual, parta de como o desenvolvimento do aluno ocorre, considere estratégias de ação e mediação entre professor-aluno e pares, a análise sobre qual estratégia possibilita seu aprendizado e apropriação de conceitos.

Nesse sentido, as práticas para ensinar ao aluno com deficiência intelectual precisam ser pensadas dialeticamente, entre o que está dado e o que pode ser melhor estruturado e não, necessariamente, “deficiente”. Na verdade, esta forma de compreender o acesso, a participação e a aprendizagem do aluno poderia ser uma regra útil a muitos alunos, além dos que apresentam deficiência intelectual. A partir do momento em que a escola precisa lidar com alunos que não se apropriam do processo escolar com a mesma agilidade e autonomia, comuns à maioria dos alunos, os índices apresentados por pesquisas sobre evasão e fracasso escolar, por exemplo, são cada vez mais expressivos. Na verdade, não há ações consistentes que garantam a permanência e o aproveitamento escolar para muitos alunos, entre eles o aluno com deficiência intelectual (PATTO, 1990; MATTOS, 1992; 2005; FERREIRA *et al.*, 2002; SPOZATI, 2002).

Pensar como o aluno aprende está diretamente relacionado às formas de organizar o processo educativo a partir de conceitos como mediação, nível de desenvolvimento efetivo e potencial e zona de desenvolvimento proximal. As formas de mediação ofertadas pelo professor e entre os alunos podem favorecer ou dificultar o processo de participação dos alunos, principalmente daquele com deficiência intelectual. Segundo Mousinho *et al.* (2010, p. 94), a mediação com a intenção de favorecer as situações de ensino e aprendizagem do aluno com especificidades no seu desenvolvimento deve evocar a atenção do aluno para aspectos cruciais,

favorecendo que ele “atribua significado à informação recebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios sejam aplicados às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo para seu desenvolvimento”.

No cotidiano da sala de aula, o aluno com deficiência intelectual pode demandar mediações que se diferenciam, por exemplo, no formato da apresentação da informação (visual, auditivo). Pode precisar de apoio para: reconhecer um obstáculo em uma atividade (ex. escrita de texto com ideias soltas, sem enredo), ter mais iniciativa em diferentes situações (ex. perguntar, apresentar seu pensamento oralmente, se expressar no grupo), permanecer mais tempo em atividades sistemáticas que lhe exigem maior atenção (ex. elaboração de conceitos complexos).

A mediação, todavia, não se basta como estratégia. Isso porque, no contexto da interlocução estabelecida entre o professor e o aluno, o primeiro agrega outras estratégias para acessar a informação ao aluno. Assim, durante o processo de mediação, outras estratégias unem-se a esse momento para organizar a atividade e a aquisição do conteúdo pelo aluno. Fenty *et al.* (2012) , por exemplo, avaliam a aplicação da estratégia Question Answer Relationships³², associada à mediação oferecida a partir do ensino colaborativo, para organizar informações sobre textos trabalhos em sala de aula, de forma que favoreça a compreensão do aluno com deficiência intelectual.

Outro conceito fundamental ao pensarmos sobre a prática pedagógica, em relação ao aluno com deficiência intelectual, é o de práticas diferenciadas. De acordo com André (1999) é preciso garantir para esse aluno uma *diferenciação no ensino*.

Diferenciar é dispor-se a encontrar estratégias para trabalhar com os alunos mais difíceis. Se o arranjo habitual do espaço de sala não funciona [...], se os livros e materiais didáticos não são adequados para eles, se, enfim, as atividades planejadas não os motivam, é preciso modificá-las, inventar novas formas, [...] é, sobretudo, aceitar o desafio de que não existem respostas prontas, nem soluções únicas; [...] que envolve negociação, revisão constante e iniciativa de seus atores (ANDRÉ, 1999, p.22).

Diferenciar e mediar o ensino em prol da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual demanda situações apresentadas a partir do grupo e ao mesmo tempo do aluno, da

³² A Question Answer Relationships é uma estratégia de alfabetização que organiza a partir de um quadro esquemático onde e como o aluno pode buscar as informações para compreender e responder questões sobre um texto. Sua finalidade é favorecer o processo de compreensão, com perguntas e dicas que orientem o aluno na busca às informações necessárias para realizar a atividade, após ler um texto. Conforme Fenty e colaboradores (2012) esta estratégia permite ao aluno demonstrar sua capacidade para determinar, fazer inferências e compreender informações.

compreensão sobre as possibilidades entre ambos, das interações favorecidas, ou não, entre o que se aprende – o objeto, e quem aprende e ensina – os sujeitos.

Padilha (2001, p.8) alerta para o olhar que acredita nas possibilidades desse aluno, afirmando que não é o defeito que decide o como essa pessoa aprende ou o que vai ser, mas as percepções que os grupos sociais têm dele. O olhar sobre o que esse aluno fará, aprenderá, não pode estar respaldado no que ele é – deficiente intelectual – e sim na perspectiva sobre “visualizar o futuro, tomando indispensável compreender o movimento constante das possibilidades de superação das dificuldades”.

Problematizar a realidade, o cotidiano da sala de aula e atribuir sentidos aos processos de ensino elaborados pelos alunos sugere pensar para que, quem, porque e o quê. Tarefa complexa e que exige do professor e dos demais envolvidos nas práticas pedagógicas a elaboração de instrumentos pertinentes às necessidades do aluno. Cabe-nos então refletir sobre o que tem sido feito para o redimensionamento das práticas e intervenções educativas para atender as demandas do aluno com deficiência intelectual. A figura do professor como um mediador nesse processo aparece com destaque, uma vez que a ele é delegada a ação direta, no cotidiano de sala de aula. Nesse contexto, pesquisas têm sido realizadas com a finalidade de pensar as estruturas, os espaços e ações educativas para alunos com deficiência intelectual, sobre as quais fazemos algumas ponderações a seguir.

Como ponto de partida, Padilha (2001) afirma que o espaço educativo, numa perspectiva inclusiva, é aquele que disponível a se deslocar da regra da impossibilidade, ou como diria a autora, “ultrapassar a visão estreita da certeza” sobre como os processos de ensino e aprendizagem acontecem. Padilha ressalta a importância do conceito de compensação explicitado na abordagem histórico-cultural e sua relação entre a aprendizagem e deficiência intelectual. O processo de aprendizagem, nessa perspectiva, permite que pensemos na cooperação entre as diversas áreas do cérebro, como um sistema altamente adaptável e capaz de mudanças, portanto, nada imutável, ainda que diante da deficiência intelectual.

Silva (2003, 2008) apresenta reflexões sobre as práticas de ensino e avaliação tendo a sala de recurso e a sala de aula como espaço-tempo de suas análises. Em seus estudos constata fatores como a classificação que determina áreas do conhecimento curricular como “mais” relevantes do que outras, e a homogeneização do processo de ensino que “prescreve a inexistência de um aluno singular, de processos próprios de aprendizagens”. Segundo a autora:

Esse mecanismo parecia se fortalecer na generalidade com que os professores usavam o conceito de alunos com indicadores de necessidades especiais. Tal generalidade permitiu que as relações com esses alunos fossem as mesmas desenvolvidas com qualquer outro aluno, em se tratando das práticas e conteúdos. Mas, quanto aos processos e resultados, esses estruturavam relações diferenciadas, pois deles eram exigidos comportamentos, participações, apresentação de tarefas que não eram exigidas, sistematicamente, dos outros alunos nas situações de ensino (*idem*, 2003, p.256).

Essa configuração em relação à percepção sobre o aluno com deficiência intelectual, o tipo de produção e de resultados esperados dele tem sido analisada, sistematicamente, em pesquisas que focam a escola, suas práticas e sujeitos envolvidos. Análises sobre o lugar ocupado e as dinâmicas necessárias para que esse aluno se desenvolva têm revelado aspectos sobre estratégias de ensino, as relações que se estabelecem no cotidiano escolar que problematizam as condições para o aprendizado.

O que constatamos é que as condições e as percepções reveladas na estrutura interna da escola, às quais a prática do professor é submetida, não favorecem ao aluno com deficiência intelectual. “Talvez sejam exatamente esses elementos internos de organização das práticas” que têm impossibilitado ao professor “atender de forma particular os distintos grupos de alunos que convivem nas salas de aula” (SILVA, 2008, p. 99), assim como, favorecer que os demais alunos percebam o aluno com deficiência intelectual como um sujeito de aprendizagem como eles próprios. Sobre esta última questão, Bardon *et al.* (2007) relatam que, embora os professores tenham demonstrado esforços consideráveis para promover práticas inclusivas, os alunos pares do aluno com deficiência intelectual o percebem como um aluno que apresenta mais dificuldades do que possibilidades e não estão dispostos a interagir ele fora da escola, limitando suas interações na escola a situações superficiais e sem envolvimento pessoal. E, embora afirmem que a presença do aluno com DI favoreça um efeito social positivo sobre eles, também apontam que esta presença pode ter um efeito negativo academicamente e, por isso, se dizem mais favoráveis a inclusão nas aulas consideradas, por eles, “não-acadêmicas” (educação física, música, artes, teatro).

Capellini (2004), em uma intervenção baseada no ensino colaborativo, indica uma possibilidade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual. Em seu estudo, o ensino colaborativo mostrou-se uma estratégia viável, com evidências de ter contribuído para soluções de problemas da prática, na elaboração e avaliação de planos de aula e do plano de ensino individualizado para o aluno. O ensino colaborativo entre professores é referendado como estratégia válida e

facilitadora para processos educacionais inclusivos, principalmente, por viabilizar processos de mediação na sala de aula, nos momentos em que aluno apresenta necessidade. Essa proposta é uma perspectiva promissora para o aprendizado do aluno com deficiência intelectual, contudo ainda é uma prática incomum nas escolas, que precisa de aporte e conhecimento, por parte do professor, para implementá-la associando-a a estratégias de ensino que possam orientar e favorecer o aluno no seu aprendizado nas diferentes áreas do currículo escolar (HOPPEY, 2006; JOSEFH; KONRAD, 2008)

A pesquisa de Garcia (2005), assim como a de Silva (2003), aponta para a problemática na diferenciação de ensino, independentemente da escola ser comum ou especial. Sua pesquisa revela que professoras dos dois contextos não desenvolviam atividades diferenciadas para seus alunos. Segundo a pesquisadora, que se por um lado a professora da escola comum não fazia a diferenciação nas atividades por acreditar que isso caracterizaria um ato discriminatório com o aluno deficiente; por outro lado, a professora da escola especial que tinha a turma composta somente por alunos com deficiência intelectual também não atentava para a necessidade de diferenciação, já que todos “eram iguais”. Observamos nesse relato o comprometimento da singularidade do aluno e de seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem nos dois casos. Além disto, há o predomínio de uma percepção normatizadora dos processos educacionais, da concepção sobre a deficiência intelectual, assim como mal entendidos sobre conceitos como discriminação e diferenciação de ensino. A ausência de informação, de estratégias de organização e de recursos nas escolas para respaldar as professoras em suas práticas, impossibilita, em grande parte, a mudança.

Recursos e estratégias que indiquem possibilidades de aprendizado precisam estar disponíveis aos professores. A pesquisa de Ferreira e Cruz (2005) contribui com esta perspectiva ao analisar o processo de aquisição da leitura e escrita com alunos deficientes intelectuais por intermédio de um ambiente informatizado. Os dados indicam o uso da criatividade e o olhar sobre as possibilidades dos alunos como interfaces na aplicação das estratégias, “ajudando-os a pensar sobre a escrita, respeitando as conclusões a que chegarem – cada um no seu ritmo” (p. 270). A relevância da mediação do professor para que os alunos se proponham a participar das propostas, investindo em suas potencialidades, independente de quais fossem as mesmas, tem lugar de destaque, nesse contexto. Além, disso, a possibilidade de escolha do tipo de recurso a ser utilizado nas atividades de mediação, no caso o computador e alguns programas de edição de

texto, foi relevante para que a estratégia de ensino obtivesse sucesso mediante as necessidades apresentadas pelos alunos envolvidos.

Recentemente, Oliveira (2010a) também constatou que a mediação em todas as suas dimensões, através do professor, do colega, dos instrumentos (textos, rótulos, livros...) ou signos (linguagem), assim como um ambiente rico de experiências é importante para impulsionar a aprendizagem do aluno em atividades que abordem o desenvolvimento da escrita e da leitura. Além disso, a crença sobre os limites intelectuais dados a partir da concepção da deficiência intelectual -“dos impedimentos para o desenvolvimento da escrita”- pode ser, ressignificada a partir do processo de mediação que atua nas “potencialidades adormecidas na zona de desenvolvimento potencial”, despertando mecanismos de pensamento para tais atividades sociais (p. 356).

A validade do que e como o professor pode favorecer a aprendizagem do aluno, mediante suas intervenções é também assinalada na pesquisa de Kassar (2006). De acordo com essa pesquisa as intervenções podem tanto maximizar as possibilidades de aprendizagem, quanto minimizá-las. Ao remontar as memórias de uma jovem com deficiência intelectual sobre sua escolaridade, Kassar revela algumas percepções dessa aluna sobre seu processo de aprendizagem, sobre como percebe sua deficiência intelectual a partir da dificuldade de aprendizagem dada como “fato”. A aluna relata seus receios em relação ao que não compreendia diante das atividades escolares, às idas e vindas entre a classe especial e a sala de aula comum. Relata as falas da professora, insistindo que ela deveria se esforçar para aprender, como se dependesse exclusivamente dela aquele processo. Nesse sentido, Kassar questiona: “que ideias perpassam nas mentes dos professores em relação às possíveis causas do fracasso ou, no caso do encaminhamento para as classes especiais, da própria deficiência mental?” (*idem*, p. 68) e, com isso, constatamos os conflitos e contradições entre as imagens que os professores têm de alunos de classe especial e os demais alunos, assim como a necessidade de desmitificar crenças que se perpetuam socialmente na respeito do descrédito sobre esses alunos.

Nessa linha, Dantas (2006, p. 216), ao investigar sobre os limites e possibilidades da permanência de jovens e adultos com deficiência intelectual na escola comum, mais uma vez, constata que nas formas como se dão as experiências escolares desses alunos, muitas vezes, “o déficit intelectual assume a condição preponderante e definidora de falta de possibilidades de avanços na aprendizagem e no desenvolvimento dos mesmos, nos espaços institucionais”. A

condição de “destaque” atribuída ao déficit intelectual, que um diagnóstico de deficiência intelectual apresenta, é discutida por Carneiro (2007) a partir de três histórias de vida de adultos com Síndrome de Down.

Embora dadas as alterações orgânicas típicas da síndrome nos três sujeitos, “as interações que se estabeleceram em seus grupos e das condições materiais de vida” usufruídas por cada um deles, os constituiu, socialmente, como “sujeitos sem deficiência”. Mas como?! A partir da superação e/ou da aprendizagem para lidar cada um com seus limites, esses sujeitos concluíram nível médio ou superior, tinham profissão, eram, socialmente capazes como outras pessoas quaisquer. Como efeito, eles “romperam com o prognóstico da deficiência intelectual” (CARNEIRO, 2007, p. 55). Desse modo,

[...] do ponto de vista educacional, o que define o limite, o atraso, a deficiência mental, não é a síndrome ou qualquer característica orgânica, que são aspectos primários da deficiência. É a insuficiente “nutrição ambiental” ou a “negligência pedagógica”, tal como se refere Vigotski, que vai consolidar as dificuldades secundárias, surgidas a partir das práticas sociais vividas por esses sujeitos (CARNEIRO, 2007, p.80).

Outro aspecto revestido de ideias restritas sobre o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual diz respeito à sua capacidade de concentração. A falta de atenção pode ser uma característica deste aluno, contudo, não é imutável. Anache e Martinez (2007) narram que ao ser proporcionado aos alunos situações de ensino mais próximas aos seus interesses, privilegiado o processo e não o produto final e articulado o erro como forma de aproximação às possibilidades de resolução dos desafios propostos, os alunos demonstraram uma capacidade maior de concentração, assim como uma tolerância maior para lidar com frustrações.

Nesse sentido, Oliveira (2007, 2008, 2008a, 2009) elenca aspectos que precisam ser esclarecidos ou (re)significados de forma a abolir práticas de ensino e aprendizagem constrangedora, que suprimem as possibilidades de desenvolvimento desses alunos. Tratar “o adolescente com deficiência, no interior da escola, como alguém incompleto e, portanto, sem condições plenas de aprendizagem, é negar-lhe a possibilidade de se apropriar das formas culturais e simbólicas disponíveis no meio social” (2007, p. 71). Nessa perspectiva, completa a autora, “a proposta curricular deveria proporcionar àquele com deficiência intelectual acesso às novas formas de aprendizagem e conhecimento” (2008a, p.123) e afastar-se de práticas infantilizadas e limitadas, que não o desafiam a elaborar funções psicológicas superiores como memória, atenção, abstração.

Interpretações equivocadas sobre o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual interferem na sua aprendizagem, mas há outros fatores que o comprometem, e que, talvez, reforcem tais interpretações. As análises realizadas por Oliveira (2009, p.79) revelam que há poucas ações no que se refere a recursos, suporte e capacitação docente; há ausência de reestruturação dos sistemas de ensino para atender a diversidade; há urgência de providência de ações pontuais e assessoria especializada no delineamento de procedimentos e cotidiano na dinâmica escolar para o atendimento às necessidades educacionais desse aluno, especificamente. Esse cenário tem dificultado a organização de estratégias e de atividades necessárias ao ensino e à aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

Quando há a possibilidade da estrutura e das ações escolares serem redimensionadas para atender à diversidade das formas de aprender, à necessidade do aluno quanto ao tempo para a aprendizagem e às propostas de ensino e recursos diferenciados, os limites postos pela deficiência são minimizados. Essa tarefa é complexa, pois exige a reorganização de ações, atitudes e percepções sobre a escola, sua proposta pedagógica, o formato do currículo e do sistema de avaliação. No entanto, não é uma tarefa impossível, demanda uma rede de ações e envolve todos os responsáveis pelo processo escolar.

Uma proposta para a reorganização da escola é apresentada por Martins (2009) a partir da ideia de *ensino em multiníveis*. Segundo a autora, o ensino em multiníveis é uma prática diferenciada e pertinente ao trabalho pedagógico inclusivo, porque implica que a equipe de professores identifique, em conjunto, os principais conceitos a serem ensinados em um conteúdo, a organização de formas variadas de atividades, para uma mesma turma, de modo que “possibilite aos alunos exprimirem sua compreensão e desenvolver meios de avaliação que correspondem aos diferentes níveis de desempenho dos alunos” (MARTINS, 2009, p.71).

Essa estratégia é válida, a nosso ver, quando há a compreensão de que existem diferentes estilos de aprendizagem em uma mesma turma. Quando as ações pedagógicas consideram essa prerrogativa, as chances de que os alunos demonstrem seus estilos são favorecidas, assim como sua aprendizagem, pois a forma de organização desse aluno, diante do processo de ensino e aprendizagem, é legitimada e respeitada. Contudo, não é uma ação fácil de ser instituída quando o professor não conta com a organização da escola para isto.

Carvalho (2007, p.219) corrobora o que dizem Garcia (2005) e Kassar (2006) ao afirmar que há elementos culturais e crenças que circulam por entre as práticas escolares para o aluno

com deficiência intelectual, ao ponto de limitá-las. Um exemplo é a “crença, muito difundida culturalmente, de que existem padrões comportamentais típicos da criança com deficiência intelectual”. A crença compartilhada pelas professoras sobre alguns comportamentos influenciou suas ações, pois ao associarem à deficiência os comportamentos ou respostas dadas pelo aluno, não intervinham, como se fosse natural o aluno agir daquele modo.

Cavalcanti (2008), ao investigar o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual no ensino médio, revela, do mesmo modo que Kassar (2006) e Anache e Martinez (2007), o quanto o sentimento de pertencimento a um espaço interfere nas aprendizagens e em seu ensino. A autora afirma que, através das ações e dos depoimentos da aluna com deficiência intelectual que participou da investigação, percebeu “a dualidade existente no sentimento de pertencer ao grupo, sem que jamais tenha efetivamente pertencido ao mesmo” (MARTINEZ, 2007, p. 246). Ou seja, estar presente em um espaço escolar, não garante o seu real aproveitamento, tanto acadêmico quanto social, nesse caso, é como “fazer parte, quando se está a parte”.

Vale considerarmos que a discussão da inclusão no ensino médio para alunos com deficiência intelectual abarca uma dimensão complexa, pela própria forma como a escola que temos se organiza. Dechichi *et al.* (2008) contribuem com essa discussão ao pontuar que serão as qualidades e quantidades de trocas e interlocuções estabelecidas entre o aluno e o seu meio que determinarão o ritmo do seu desenvolvimento. Desse modo, “o padrão das interações estabelecidas entre o aluno com deficiência mental e o contexto escolar definirão as possibilidades de desenvolvimento desse indivíduo” (DECHICHI *et al.*, 2008, p.213).

Ademais, Kleinert *et al.* (2012) complementam essa discussão afirmando que, como todos os estudantes do ensino médio que estão planejando o seu futuro, o aluno com deficiência intelectual precisa da oportunidade e da orientação de conselheiros escolares, ajudando-os a identificar fontes de ajuda financeira e oportunidades de faculdade para tratar seus objetivos de carreira. A consciência dos recursos que os estudantes necessitam para negociar, de forma independente, suas expectativas na transição entre o ensino médio, o ensino superior e o trabalho é fundamental para as equipes que o acompanha nesse processo. Caso contrário, valiosas oportunidades de aprendizagem são perdidas, diminuindo o potencial de crescimento desses jovens.

Siqueira (2008) confirma os resultados de Silva (2003) e Garcia (2005) ao verificar que a “não diferenciação” do ensino, em relação às atividades desenvolvidas, não eram realizadas pelas professoras dos alunos com deficiência intelectual por receio de que a diferenciação os excluísse da turma. Tal posição evidencia “a inconsciência das professoras sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula, pois elas são a expressão da exclusão interna” (*idem*, p. 343). Assim como evidencia, também, o quão relevante é propiciar aos professores conhecimentos que lhes favoreça compreender e organizar ações de ensino sem receios, com maior respaldo e conseqüentemente, com maior probabilidade de sucesso.

Szymansky *et al.* (2009) além de nos remeter a questões apresentadas em estudos citados acima, nos inquieta em relação ao paradigma da avaliação escolar que parece ainda intransponível. A avaliação que indica o êxito ou o fracasso tem suas características determinadas por relações que ultrapassam o mero domínio de um conhecimento ou conteúdo. São relações “socialmente construídas em decorrência das necessidades materiais geradas nas e pelas relações de produção da sociedade” (SZYMANSKY *et al.*, 2009, p.109). Szymansky e seus colaboradores percebem que o aluno observado aprende, mas o nível de suas aprendizagens não lhe possibilita superar, especialmente, o desafio em lidar com o formato dos aspectos avaliativos presentes no sistema acadêmico. Nesse sentido, a possibilidade de continuidade do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento implica na modificação da estrutura seriada, do tempo-espaço escolar, da fragmentação de conteúdos e áreas disciplinares, dos instrumentos de avaliação. São aspectos difíceis para a estrutura escolar rever. Até quando?

Outra questão cara, para essa discussão, diz respeito ao conceito de terminalidade específica³³. Questão atravessada por muitas dúvidas e aplicações nem sempre adequadas, como revela Iacono (2009). Segundo sua pesquisa, a avaliação da aprendizagem e a conseqüente certificação são ainda um problema a ser equalizado e a

[...] terminalidade, denominada, específica, poderia ser mais um instrumento utilizado pela escola/sistema como forma de discriminação negativa de alunos com deficiência intelectual, no sentido de que sua concessão poderia ser uma maneira de desocupar as vagas que esses alunos utilizam por anos a fio na escola (IACONO, 2009, p. 65).

³³ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) a terminalidade específica é uma modalidade de certificação de término da escolarização, concedida ao fim do Ensino Fundamental, atualmente, no nono ano. Essa orientação foi ratificada pelas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Resolução n. 2/01)

A ideia de terminalidade é um conceito permeado por incoerências, “pois a escola que um dia os recebeu, de forma segregada, paternalista (ou não), é a escola e o sistema que não soube dar-lhes terminalidade nos estudos para que pudessem caminhar na vida” (IACONO, 2009, p. 66). Nesse contexto, vale lembrarmos os três casos de alunos com Síndrome de Down descritos por Carneiro (2007), os quais superaram as barreiras do ensino e seguiram suas vidas, enquanto para outros é a escola que acaba por se responsabilizar pelos passos da vida desses sujeitos.

Conforme afirmam Lima e Mendes (2011, p. 207) “é preciso deixar claro as contradições e o caráter estigmatizante dessa forma de certificação escolar.” Dado o formato da estrutura escolar que temos com a ausência de flexibilidade para os espaços, tempos e modelos de aprendizagem, parece-nos que a ideia de terminalidade específica somente contribui para o que chamaríamos de “uma quase profecia”, pois se não há condições do aluno seguir sua escolarização, ele terá que interrompê-la antes. Como se esse processo fosse natural para o aluno com deficiência intelectual.

Nessa linha, esse tipo de ideia normativa nos leva a pensar que “a ressignificação da escola para se garantir a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno” não é prioridade, pois “não há preocupações com sua permanência e sucesso na escola, apesar de serem esses aspectos, tão promulgados em outros documentos” (LIMA; MENDES, 2011, p. 206). E o mais grave, a nosso ver e que tem criado sérias questões em relação ao processo desse aluno é dada a impossibilidade de continuar o processo escolar na Educação Básica, o aluno é encaminhado para a Educação de Jovens e Adultos. Assim, a responsabilidade sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento desse sujeito tem passado de modalidade para modalidade sem disporem de estrutura para atender as demandas que se apresentam.

A mudança se insere na organização curricular, os tempos e espaços, a avaliação escolar precisam quebrar os parâmetros rígidos, nas práticas classificatórias realizadas que deflagram a inadequação do processo escolar para o aluno com deficiência intelectual e as formas de ensinar pautadas em metodologias que não consideram as possibilidades de cada aluno. Ou seja, o perfil meritocrático da escola – é um aspecto que merece atenção diante do processo que envolve ensinar, aprender e o aluno com deficiência intelectual.

Enfim, acreditamos que a escola é um lugar próprio para pensarmos as mudanças que são necessárias, embora não se restrinja somente a ela tudo o que é necessário rever. Mas ao

falarmos de processos de aprendizagem e desenvolvimento, esse espaço se torna privilegiado pelas interações e relações que favorece. Porque, assim como Padilha (2009, p. 15), entendemos que,

[...] se a escola, por si só, não dá conta da transformação da sociedade e dos sistemas econômicos e políticos, se ela não é autônoma em relação ao poder e às decisões políticas e econômicas internacionais e nacionais, tem, no entanto, seu papel de máxima importância – a produção de uma consciência verdadeira.

Assim, analisar as relações, mediações e estratégias que privilegiam o processo e não o resultado final, as interações entre os conceitos e suas aplicabilidades para o aluno é uma perspectiva para repensarmos as propostas de escola, da prática, de ensinar e de aprender. É no âmbito desse contexto que está a necessidade de refletirmos sobre o que é preciso para que uma “consciência verdadeira”, sobre o espaço educacional que temos e o que precisamos, seja produzida e disseminada. A ênfase sobre pesquisas que analisem e proponham práticas pedagógicas pertinentes ao aluno com deficiência intelectual é, também, pontuada por Nunes, Braun e Walter (2011, p. 26) ao afirmarem que:

[...] além de analisar, debater e organizar o arcabouço de aparatos legais para favorecer o acesso do aluno à escola comum, faz-se mister que a pesquisa se dedique igualmente aos processos de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. Contraditoriamente, contudo, o micro-espaço da sala de aula, que as políticas se propõem a organizar, e onde o alunado com deficiência passou a ter maior acesso, ficou, de certa forma, relegado a segundo plano na agenda dos pesquisadores que comparecem às reuniões da ANPEd. Assim, os estudos sobre procedimentos e recursos de ensino foram se tornando gradativamente menos frequentes ao longo desta década [...]

Assim, é exatamente a partir do espaço educacional que, nos próximos capítulos, delineamos a pesquisa desenvolvida na escola e as reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, os caminhos e estratégias na relação desse aluno, no campo da escola comum.

4 AS ABORDAGENS METODOLÓGICAS

A vida me fascina. Como é que nós fazemos para viver com dignidade, sentido e finalidades? Como podemos lidar com a dor e a angústia da perda, e como é que vamos descobrir o prazer e a alegria? A resposta sociológica a estas perguntas aponta para os relacionamentos, para a cultura compartilhada [...]. A vida é encontrada em relações reais e imaginárias. Decrever os processos sociais que tornam a vida significativa está no cerne da “boa” pesquisa qualitativa (EZZY, 2003, p. xii).

A partir da revisão da literatura apresentada nos três capítulos iniciais, passamos a organizar e a descrever, neste momento, a proposta de investigação em campo. Para tanto, neste capítulo são apresentadas as interfaces metodológicas selecionadas que respaldam o conjunto de procedimentos efetivados durante o processo de investigação neste estudo. Como matriz metodológica, este estudo adota a abordagem qualitativa de pesquisa por possibilitar à investigação, como afirma Bretas (2000), compreender questões a partir de uma realidade e o que é vivido por seus atores sociais. E, por ser uma atividade dirigida à “compreensão de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões além do descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos” (ESTEBAN, 2010, 127).

As interfaces metodológicas qualitativas adotadas consistem nas propostas do estudo de caso etnográfico e da pesquisa-ação colaborativa. Justificamos nossa opção pela escolha dessas duas abordagens metodológicas a partir de Neves (2006), quando afirma que a primeira opção metodológica “nos ensina como ir a campo, e a segunda nos ensina a trabalhar com a demanda que surge no campo.” Assim, inicialmente, há oportunidade de conhecer o campo e seus significados, e depois a chance de colaborar com o campo e seus atores. A seguir explicitamos alguns detalhes sobre essas propostas aplicadas no estudo.

4.1 A abordagem de pesquisa qualitativa

Segundo Minayo (1997), quando adotamos uma abordagem qualitativa para o estudo de um objeto, estamos ponderando como campo de análise uma determinada condição e grupo social, com suas crenças, valores, concepções. Assim, quando optamos por usar essa abordagem

para investigações no campo da educação vale considerar que: o ambiente natural (famílias, escolas, bairros, comunidades) é a fonte direta dos dados, pois há a preocupação com o contexto ao qual o objeto da investigação pertence. A assiduidade no local de pesquisa é mantida porque, nessa abordagem, o pesquisador entende que poderá compreender melhor as ações, os fatos quando observados “no seu ambiente habitual de ocorrência” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48).

De acordo com Bretas (2000, p. 84), “a abordagem qualitativa parte da premissa de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, entre o sujeito e o objeto, entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Por isso, durante as investigações em campo nada é considerado trivial, muito pelo contrário. Todas as informações coletadas e que compõem o ambiente têm de ser compreendidas a partir do contexto da história a qual pertencem o sujeito, o objeto. Nada é considerado como um dado adquirido, nada deve escapar à avaliação e à interpretação. Enfim, a pesquisa qualitativa, afirma Martins (2004, p. 289) “privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados”. Mas,

[...] afirmar que a pesquisa qualitativa privilegia o vivido dos atores sociais não significa, todavia, que ela se reduziria a uma descrição minuciosa de ações ou de fenômenos observáveis. Nisso, pode-se dizer que o objeto por excelência da pesquisa qualitativa é a ação interpretada, simultaneamente, pelo pesquisador e pelos sujeitos da pesquisa de onde a importância da linguagem e das conceituações que devem dar conta do objeto vivido, como do objeto analisado (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2010, p. 131).

Um exemplo clássico da aplicação da pesquisa qualitativa na investigação educacional é apresentado por Bogdan e Biklen (1994, p. 49), dado por um estudo de observação participante realizado com crianças afro-americanas de um jardim-escola e que ajudou a “clarificar a profecia auto-realizadora, a ideia de que o desempenho cognitivo dos alunos é afectado pelas expectativas dos professores.” Nesse estudo as “estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas actividades, procedimentos e interações diários [...],” entre professores e alunos, focando o modo como os professores percebiam os alunos, como os alunos se percebiam e percebiam aos outros (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.50).

Observamos no campo da educação abordagens metodológicas de pesquisa qualitativa, utilizadas em larga escala, para observar, analisar, descrever e, em alguns casos, propor ações sobre contextos e situações caracterizadas por desigualdades sociais reveladas, por exemplo, a partir do binômio inclusão/exclusão escolar. São exemplos dessas investigações os estudos

desenvolvidos por Cabral Junior (2003), Melo (2004), Mattos (2005, 2008), Fontes (2007), Suplino (2007), Pletsch (2009), Soares (2010), Toledo e Vitaliano (2012). Essa contextualização também se aplica a este estudo.

4.2 O estudo de caso do tipo etnográfico: para “ir a campo” conhecer as demandas

Antes de falarmos propriamente sobre o estudo de caso do tipo etnográfico, convém apresentarmos o que é *etnografia*, abordagem que orienta os procedimentos e o desenvolvimento das investigações que adotam esse tipo de estudo de caso.

A etnografia é uma abordagem de pesquisa, tradicionalmente utilizada em estudos antropológicos, para analisar a cultura³⁴ de um determinado grupo social. A tentativa de descrição dessa cultura ou de determinados aspectos dela é designada por etnografia (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Segundo Esteban (2010, p. 160), o objetivo da etnografia aplicada à educação “é o de contribuir com valiosos dados descritivos dos contextos, das atividades e das crenças dos participantes nos cenários educacionais.” Entre seus recursos e técnicas para a coleta de dados, podemos citar: análise de documentos variados, observação participante, registros em diário de campo, realização de entrevistas semi-estruturadas ou abertas, gravações audiovisuais, fotografia de cenas, registros (escrita, desenho) elaborados pelos sujeitos (MATTOS, 2004; MATTOS; CASTRO, 2005; PLETSCH; FONTES; GLAT, 2009; ESTEBAN, 2010).

A etnografia educacional tem suas origens na antropologia cultural e seu posterior desenvolvimento nas áreas da antropologia e sociologia educativas. Seu início, como forma de pesquisa, é registrado entre o fim do século XIX e princípio do século XX. Essa abordagem, desde então, tem se respaldado nas contribuições dessas disciplinas e tem reunido um arcabouço de conhecimentos e procedimentos importantes para estudos em contextos educacionais e sociais. Como área própria de investigação possibilita a análise desses contextos a partir de

³⁴ Para fins deste estudo, adotamos a concepção de cultura entendida como uma produção humana e que essa produção tem duas fontes simultâneas: a vida social e a atividade social do homem. Ou seja, a cultura e tudo o que nela se apresenta (ideias, valores, conceitos, representações) é resultado da vida e atividade social do homem, portanto, é obra deste e não da natureza (PINO, 2005, p. 89).

diferentes perspectivas as quais podem se configurar sob o olhar do professor, do aluno, de famílias, de gestores, entre outros sujeitos (ESTEBAN, 2010).

A representatividade do uso de métodos etnográficos em educação tem sido constatada em pesquisas que demonstram o interesse por compreender “de dentro” os fenômenos educacionais, com a nítida finalidade de explicar o contexto real a partir da percepção, dos significados e da opinião dos sujeitos que dele participam. Essa intenção é relevante para estudos que almejam conhecer a realidade investigada – como os etnográficos.

Exemplo de investigação etnográfica que contempla essa finalidade é o estudo de Glat (2008) realizado no município do Rio de Janeiro entre os anos de 2005 e 2008. O estudo partiu do mapeamento e diagnóstico inicial do atendimento aos alunos com diferentes necessidades educacionais especiais no município. Na segunda etapa – etnográfica – aprofundou os olhares sobre o contexto e foi “para dentro” da escola acompanhar o cotidiano de duas instituições escolares públicas, da rede municipal, e analisar as condições em que ocorria o processo de inclusão escolar. A análise sobre o contexto da escola revelou as demandas da escola que, por sua vez ao tomar conhecimento das suas dificuldades, possibilitou que o estudo fosse complementado com outra abordagem – a pesquisa-ação para fundamentar a elaboração de estratégias de intervenção a serem desenvolvidas junto com a equipe escolar, na terceira etapa do estudo.

Estudos desse porte confirmam as contribuições que investigações do tipo etnográficas podem trazer para o campo das pesquisas qualitativas que se preocupam em analisar situações que revelam desigualdades sociais e exclusões, nesse caso, educacional. Isto porque, conforme Mattos (2001, p.42), estudos que seguem o viés etnográfico se preocupam

[...] com uma análise holística ou dialética da cultura, isto é, a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e a ação humana; segundo por introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica no processo modificador das estruturas sociais e, terceiro por revelar as relações e interações ocorridas no interior da escola, de forma a abrir a caixa preta do processo de escolarização.

Outro motivo pelo qual a pesquisa etnográfica caracteriza-se como uma opção metodológica interessante para pesquisas educacionais é percebido através da configuração das salas de aula que, por natureza própria, são espaços de socialização para alunos de diversas origens étnicas e culturais, com diferentes possibilidades de aprendizagem. Conhecer o que

acontece “dentro” da sala de aula, da escola, sem desconsiderar o entorno cultural e social em que esse espaço está alocado, é necessário para que as práticas pedagógicas sejam (re)orientadas na direção do desenvolvimento dos alunos, dos professores, da escola, da sociedade.

Nessa perspectiva, há a prerrogativa de que uma rede de olhares sobre o processo investigativo e, conseqüentemente sobre o contexto analisado se forme; pois além dos alunos, há professores, gestores da escola e famílias que constituem grupos que, por sua vez, dialogam entre si. Como afirma Esteban (2010, p. 164, grifo *nosso*), “a interação professores-alunos e entre os próprios alunos, a análise do currículo oculto, análise de contextos educacionais, de grupos marginalizados *como os alunos com deficiência intelectual*, constituem algumas das temáticas abordadas pelo enfoque etnográfico”.

Por essas características, concordamos com Pletsch (2009) ao afirmar que investigações desse cunho não podem ser tomadas como uma técnica, somente, mas como uma opção teórico-metodológica, em que método investigativo e o aporte teórico precisam caminhar na mesma direção durante o percurso desenvolvido no estudo. O aporte teórico baseado em Vigotski, apresentado no terceiro capítulo deste estudo, se coaduna com proposta de investigação que pretendemos, pois a pesquisa etnográfica privilegia a tomada de dados a partir do contexto histórico, social e cultural em que o objeto e o sujeito do estudo estão.

Conforme Andre (2005), para a realização de pesquisa, com abordagem de etnográfica:

a) há a necessidade de permanência em campo por um tempo significativo - em média de um a dois anos - para que os dados coletados e a apreensão dos significados por eles revelados possam se aproximar ao máximo do que, de fato, é compreendido pelos sujeitos e pelo contexto em foco;

b) esse tipo de estudo desenvolva-se na interação constante entre a coleta e a análise de dados, por isso as etapas da pesquisa não são de pronto definidas como em outros processos metodológicos;

c) a organização dos dados e a forma de sua coleta vão sendo elaboradas e reformuladas ao longo do processo de pesquisa;

d) os estudos centram-se em um número reduzido de casos, às vezes um único em detalhe;

e) alguns autores consideram essa abordagem naturalística porque não promove modificações no ambiente natural dos participantes, “os eventos são observados em sua manifestação cotidiana” (ANDRE, 2005, p. 27).

f) quanto ao perfil descritivo desse tipo de pesquisa é preciso atenção para que não ocorra uma aplicação superficial ou diretiva do pesquisador, pois como afirma Mattos (2001, p. 52),

[...] a dificuldade desse trabalho é que, a priori, nunca conseguiremos dar conta da tarefa de descrever o outro, o contexto sob o ponto de vista do(s) mesmo (s) [...] Ao tentarmos escrever sobre o outro de uma maneira em que o ponto de vista dele seja considerado, estamos tocando em um ponto frágil da utilização da abordagem etnográfica: a tentativa de fazer sentido, das maneiras de organização dos outros de um modo que não seja comprometedor, não seja invasor, não seja discriminatório, não seja opressor ou não seja excludente.

Ponderadas essas características gerais da pesquisa etnográfica, cabe agora delinear alguns pontos, específicos sobre o estudo de caso do tipo etnográfico.

Por que a escolha desse “tipo” de abordagem?

Baseamo-nos na análise que André (2005) apresenta entre os interesses do etnógrafo e do estudioso da educação para fazermos essa escolha. Na etnografia “pura” a descrição densa da cultura, de um grupo social é o foco das atenções no processo investigativo, já a atenção dos estudos em educação costuma ser o processo educativo. Ou seja, há “uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais” (ANDRE, 2005, p. 25).

Considerando que o foco deste estudo é o processo educativo, mais especificamente o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual na escola comum, acreditamos que a escolha do estudo de caso do tipo etnográfico é mais apropriada diante do objeto em foco; do que uma etnografia no seu sentido estrito. A coleta de dados ocorre através dos mesmos instrumentos e técnicas já citadas para pesquisa etnográfica.

Entretanto, mesmo em um estudo de caso do tipo etnográfico em educação o princípio básico da etnografia – o estranhamento e a observação participante – continua sendo mantido para seu desenvolvimento. É necessário, da mesma forma que na pesquisa etnográfica pura, o distanciamento da situação investigada para que os sentidos, significados, modos de pensar e perceber, os valores, os costumes, enfim, o contexto e suas relações vividas possam ser apreendidos.

O estudo de caso nessa perspectiva é direcionado para um aspecto em particular, pode ser uma pessoa, uma instituição, um programa, um grupo. André (2005) diz que o estudo de caso etnográfico é a escolha ideal quando a intenção é entender um caso particular levando em conta seu contexto e sua complexidade. E, Yin (2005) diz que devemos dar preferência a estudos de caso quando a investigação tiver questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tiver pouco controle sobre o que acontece ou vai acontecer no ambiente do estudo ou quando o foco da pesquisa for um fenômeno atual e real.

Tanto no que André (2005) afirma, quanto no que Yin (2005), diz vemos o estudo dessa investigação caracterizado. Nosso foco é uma realidade particular – uma escola da rede pública federal e intenta saber “como” o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual é favorecido (ou não), diante do paradigma contemporâneo da inclusão escolar.

Desse modo, a escolha do caso, por exemplo, pode se configurar a partir da seleção de uma escola, dentre as outras do sistema mesmo de ensino, que têm alunos com deficiência em suas salas de aula, para um estudo sistemático sobre o processo de inclusão escolar. Ou, a escolha pode se dar porque há o interesse em conhecer e investigar as ações que uma determinada escola adota para favorecer o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Independente da escolha, nos dois casos, o objetivo é conhecer detalhadamente a situação particular de cada realidade, considerando a dinâmica do contexto e as inter-relações nele vividas.

Dentre as vantagens que esse tipo de abordagem metodológica pode trazer para o estudo, com base em André (2005), citamos: a capacidade de iluminar o fenômeno estudado favorecendo que o leitor descubra novos sentidos e expanda sua experiência ou confirme hipóteses conhecidas; a possibilidade de retratar situações do cotidiano real, sem dano a sua complexidade e de sua dinâmica real; o esquema aberto da investigação que permite a descoberta de novas relações e o acréscimo de novos aspectos à problemática e, por fim, mas de nosso interesse especial: o seu potencial de contribuição aos problemas da prática educacional ao favorecer a organização de informações de natureza prática que possam rever as decisões em voga no ambiente escolar.

O estudo de caso etnográfico envolve três fases em seu desenvolvimento. A primeira fase é denominada de Fase exploratória, momento de definir o caso - a escola, o(s) aluno(s)-alvo e os anos de escolaridade a serem acompanhados. Também são realizados os contatos iniciais

para a entrada no campo; a localização dos participantes e seus contextos, bem como o delineamento dos procedimentos para a coleta dos dados. Foi nesse momento que realizamos o acesso às instâncias administrativas gerais que compõem o núcleo de escolas da rede federal do município do Rio de Janeiro com a finalidade de se conhecer a rede de escolas e seu entorno, para no decorrer do processo selecionar a escola e os sujeitos (ANDRÉ, 2005).

A segunda fase é denominada de Fase de delimitação do estudo e de coleta dos dados. Uma vez autorizado o acesso ao campo e identificados os contornos aproximados do estudo, é iniciada a coleta de dados, privilegiando: a) a análise de documentos como relatórios escolares, fichários com histórico escolar, pareceres de encaminhamentos para apoios, proposta pedagógica ou projeto político pedagógico da escola, dados estatísticos de pesquisas nacionais (MEC); b) a observação participante e o registro em diário de campo do cotidiano e contexto escolar; c) as entrevistas abertas ou semi-estruturadas com professores, alunos, responsáveis e gestores; e d) as filmagens.

Outras formas de coleta de dados podem ser selecionadas no decorrer do processo, pois nesse tipo de abordagem o percurso da investigação vai “se delineando mais claramente à medida que o estudo avança”, como afirma André (2005, p. 48). Para a autorização do uso das observações, filmagens e gravações de entrevistas realizadas é essencial o preenchimento do Termo de Livre Consentimento pelos participantes.

Questões relativas à ética em estudos de caso do tipo etnográfico são fundamentais de serem mantidas, principalmente quando manipulamos informações, imagens que nos são cedidas pelos participantes. A quebra dessa prerrogativa pode prejudicar o estudo, a instância e os seus participantes e ainda causar o retraimento do campo para outras possibilidades de estudo.

Na terceira e última fase, acontece a análise sistemática dos dados. Apesar de ser presente nas demais fases da pesquisa é no encerramento da coleta de dados que a análise se apresenta mais intensa. Assim, esse é o momento em que organizamos melhor todo o material coletado, separando-o em arquivos, de acordo com as fontes dos mesmos. Feita a organização do material, o passo a seguir é a leitura e releitura para a análise desses dados - falas e imagens - os quais serão organizadas a partir de um processo de categorização. O agrupamento dos dados por categorias pode ser respaldado de acordo com a técnica da análise do conteúdo (BOGDAN; BIKLEN, 1994; EZZY, 2003; BARDIN, 2009). Nessa fase além da análise e categorização dos dados será o momento de ir além, na busca por acrescentar, mediante fundamentação teórica, as

conexões e relações que se possam estabelecer diante dos entendimentos que já tínhamos e das descobertas advindas da investigação.

Outrossim, vale ainda ponderarmos quanto à fidedignidade, validade e generalização dessa abordagem diante da investigação proposta. Logo de início é preciso argumentar em relação ao período de tempo que pesquisas desse porte costumam apresentar, pois uma das críticas costumeiras é em relação a esse aspecto. Nesse sentido, lembramos que nesse tipo de pesquisa os conceitos de validade e de fidedignidade não são tratados da mesma forma que em outras propostas como as de cunho quantitativo.

No caso do conceito de *fidedignidade*, convencionalmente, há o confronto ou a relação entre os eventos analisados para que outros pesquisadores também possam chegar às mesmas representações, dos mesmos eventos. Entretanto, no estudo de caso etnográfico, partimos do pressuposto de que “a reconstrução do real na pesquisa não é a única possível ou a correta, mas espera-se que ela ofereça elementos suficientes de modo que o leitor possa julgar a credibilidade do relato e a pertinência das interpretações” (ANDRÉ, 2005, p. 61-62). Desse modo, é recomendado para esse processo o emprego de diferentes métodos para a coleta de dados, o que favorece uma variedade de informações, em uma diversidade de situações para que seja possível a triangulação das informações obtidas.

Quanto à *validade* da pesquisa, o tempo de permanência no campo é o aspecto que merece nossa atenção. Sem a possibilidade de permanência por um tempo razoável, indicada por alguns autores como sendo o período de um a dois anos, o pesquisador fica sem a oportunidade de “corrigir falsas interpretações ou esclarecer interpretações duvidosas” (ANDRÉ, 2005, p. 61-62). Para minimizar os efeitos de possíveis interpretações parciais ou com percepções particulares – do investigador, os dados coletados através das entrevistas, da filmagem e fontes documentais são elementos importantes para retratar a situação pesquisada em suas múltiplas dimensões e variedade de significados.

E, em relação à *generalização*, os conhecimentos adquiridos a partir de um estudo de caso etnográfico podem ajudar-nos a compreender outras situações, pois tais estudos são fonte de “generalização naturalística”. A generalização naturalística acontece no âmbito do leitor que, com base nas descrições apresentadas pelo investigador e na sua própria experiência, fará associações e relações com outras situações, generalizando seus conhecimentos (ANDRÉ, 2005, p. 63). Nesse sentido, as informações relatadas devem ser detalhadas e densas, de modo que

ofereçam ao leitor aspectos suficientes para ponderar sobre a transferência das informações para outras situações e/ou contextos.

4.3 A pesquisa-ação colaborativa: “para colaborar com o campo”

A pesquisa-ação prevê em sua dinâmica ações para implementar ou rever uma prática. Mas, a prática como foco de análise de muitas investigações com esse cunho não pode ser resumida a ações isoladas, sem um contexto que as relacione a conceitos culturais, políticos, formativos, sociais. Pimenta (2005) ao basear-se em Sacristán (1998) apresenta como imprescindível a diferenciação entre prática e ação. A prática, segundo essa autora, se constitui nas relações sociais e culturais acumuladas, ou seja, é algo elaborado, fundado a partir das percepções e relações entre um contexto social-histórico e seus envolvidos. Já a ação é uma forma de expressão inerente ao ser humano que expressa exatamente o que ele é. As ações (o conjunto delas), portanto são formas de expressão das práticas adquiridas, construídas ao longo das relações sociais e históricas vividas pelos sujeitos.

A diversidade com que a pesquisa-ação pode ser caracterizada está presente desde os primórdios de sua apresentação no campo científico. Segundo Tripp (2005, p. 455), “quase imediatamente depois de Lewin³⁵ ter cunhado o termo na literatura, a pesquisa-ação foi considerada um termo geral para quatro processos de pesquisa diferentes de pesquisa: pesquisa-diagnóstico, pesquisa-participante, pesquisa empírica e pesquisa experimental”³⁶.

A pesquisa-ação, desde as origens de sua aplicação, é observada em investigações pautadas no coletivo, em interesses derivados do cotidiano e na transformação social. Embora, no

³⁵ Psicólogo de origem alemã, naturalizado americano, durante a Segunda Guerra Mundial era professor da Universidade de Berlin, especialista em Psicologia Gestalt. Apesar dos estudos de Kurt Lewin serem considerados um marco no que diz respeito à pesquisa-ação, esse consenso não é compartilhado por todos os seguidores dessa linha de investigação. Na literatura pesquisada o nome de Kurt Lewin aparece frequentemente com um referencial em relação à pesquisa-ação, na década de quarenta. Entretanto, segundo Tripp (2005), anteriormente à primeira publicação de trabalhos de Lewin, há indicadores de um trabalho publicado usando essa terminologia em Viena, no ano de 1913. Além disso, outros autores apresentam diferentes nomes como precursores nesse campo como John Dewey e John Coller. Em que pesem as dúvidas sobre o precursor da Pesquisa-ação o fato é que o trabalho de Lewin realizado durante a Segunda Guerra Mundial, cuja finalidade foi modificar os hábitos alimentares da população norte americana, é considerado um precursor nessa abordagem metodológica.

³⁶ Para conhecimento mais detalhado sobre a descrição dos diferentes tipos de pesquisa-ação propostos por Lewin, recomendamos a leitura do capítulo 7 da obra de Esteban (2010).

princípio, o *design* de pesquisa experimental ainda fosse predominante, foram essas investigações que deram margem a novas perspectivas de pesquisa, pautadas na colaboração dos sujeitos envolvidos, como a pesquisa participante, favorecendo um novo olhar sobre o *locus* investigativo e suas relações (FRANCO, 2005).

Como bem afirma Monceau (2005, p. 471) “Lewin postulava ser necessário atuar sobre a realidade para conhecê-la” e desse modo ele favoreceu “a transição entre duas metodologias: a classicamente experimental do laboratório e a da pesquisa-ação.” Mais tarde, a partir da década de 80, acontece o marco de aproximação à investigação com finalidade de mudança e melhoria de práticas.

No Brasil, segundo Franco (2005), a pesquisa-ação tem se caracterizado no contexto investigativo de, pelo menos, três formas de apresentação diferentes: a pesquisa-ação colaborativa, a pesquisa-ação crítica e a pesquisa-ação estratégica. Independentemente da tipificação ou caracterização das formas de se fazer a pesquisa-ação é preciso considerar o seu formato “cíclico-espiral”, conforme sua caracterização a partir dos estudos de Kurt Lewin.

Nesse formato, a investigação é organizada a partir de um ciclo que se inicia com a evidência de um problema. Com a identificação do que precisa mudar, uma ação é planejada e posta em prática, sendo constantemente observada em suas implicações e mudanças, de forma que possibilite apreender melhor tanto sobre a ação implementada quanto sobre a investigação realizada. Ou seja, esse ciclo vai tomando a forma espiralada por se caracterizar como uma reflexão contínua sobre a ação e a mudança por ela desencadeada. A partir de um ponto ou um problema específico, o processo investigativo se “desenrola” e ascende em suas ações. Na medida em que essas ações são avaliadas no contexto e no coletivo acabam por apresentar novos elementos e informações, que, por sua vez, suscitam novos planejamentos de ações, novas observações, avaliações e assim sucessivamente.

Saber eleger tanto o tipo de investigação-ação, como seus instrumentos adequados aos objetivos, à demanda identificada, aos participantes, às limitações e/ou possibilidades do campo e de seus participantes são aspectos decisivos para dar credibilidade ao processo investigativo efetivado. As técnicas selecionadas precisam atentar para critérios comuns a qualquer prática investigativa, ou seja, enfrentar “a revisão pelos pares, quanto aos procedimentos, significância, originalidade e validade” (TRIPP, 2005, p. 477). Dentre as técnicas utilizadas nessa abordagem,

Barbier (2002) cita a observação participante e o diário de campo. Também são utilizadas a análise de documentos, grupos de estudo, entrevistas, gravações em áudio e vídeo, entre outras.

A definição da pesquisa-ação no campo educacional perpassa por alguns pontos que têm sido comuns entre seus seguidores, nas últimas duas décadas, sendo alguns definidos como: ser uma pesquisa que promove a participação de todos os envolvidos (pesquisador e sujeitos). Isto é, torna-se um processo multidirecionado na medida em que privilegia a articulação das descobertas, das problematizações e discussões no coletivo e no cotidiano em que o processo investigativo ocorre.

Exemplo da concordância sobre o caráter coletivo da pesquisa-ação, nos últimos quinze anos, autores e pesquisadores têm apresentado em suas narrativas a validade da construção de conhecimentos a partir de um espaço coletivo de investigação, instrução e formação. (MELLO; MARTINS; PIRES, 2008; JESUS, 2007 e 2008; TRIPP, 2005; FRANCO, 2005; PIMENTA 2005; MONCEAU, 2005; BRAUN, 2004; BARBIER, 2002; ZEICHNER, 2005; ROBSON, 1998; BREAKWELL *et al.*, 1995; THIOLENT, 1994)

Nessa perspectiva, parece ser uma concordância o fato da abordagem da pesquisa-ação poder oferecer subsídios para respaldar a importância da interação entre pesquisador e participantes como um modo de buscar as soluções pertinentes e eficientes às questões evidenciadas em um cotidiano real e vivenciado. Ou seja, nesta abordagem, os participantes compartilham junto com o pesquisador tanto das idéias a serem implementadas como das responsabilidades com o processo construído.

A título de confirmação dessa perspectiva alguns desses pesquisadores e teóricos, nesse espaço temporal de quinze anos, corroboram entre si sobre o caráter interativo-coletivo e social-histórico da pesquisa-ação. Thiollent (1994, p. 14), por exemplo, diz que pesquisa-ação é

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Barbier (2002, p.54) ressalta que “a pesquisa-ação consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva.” Pimenta (2005, p. 523) diz que “a pesquisa-ação tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas

comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos”, uns na função do pesquisador universitário e outros na função de pesquisador (esse último definido como o professor da escola na qual acontece a pesquisa). Franco (2005, p. 489) colabora com a discussão dizendo que a pesquisa-ação “é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva do exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática”.

Jesus (2008) ao fazer uma análise sobre as contribuições da pesquisa-ação diante da constituição de práticas educacionais inclusivas corrobora os autores supracitados, além de outros como Monceau (2005, p. 148), quando afirma que nesse tipo de investigação se considera a “voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura, da metodologia e da investigação”, junto com as percepções do pesquisador.

Percebendo o caráter coletivo interativo entre as figuras do pesquisador-universitário e do professor da escola - é relevante consideramos que a pesquisa-ação “embora tenda a ser pragmática, ela se difere da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa tradicional” (TRIPP, 2005, p.477), pois as interações e o que acontece no decorrer da elaboração dos seus processos são passíveis de mudar o que se investiga ao mesmo passo que se torna limitada pela ética das práticas efetivadas para uma determinada realidade.

Atualmente esse tipo de investigação tem assumido seu espaço, principalmente em questões sobre como possibilitar ao professor que está no cotidiano escolar adquirir, rever, melhorar suas práticas pedagógicas para ensinar aos alunos, independentemente de suas especificidades. Nesse contexto, pesquisas, como as já citadas, têm se proposto a investigar as práticas escolares, os processos de ensino e aprendizagem e estratégias de ensino que contribuam para ensinar a todos, como previsto pela educação inclusiva.

A presença de especificidades no processo de ensino e aprendizagem, por parte dos alunos, tem sido uma demanda real e premente nas escolas. Sposito (2006, *apud* ALMEIDA, 2008) relata sobre o contingente cada vez maior de alunos que não encontram na vida escolar possibilidades para se desenvolverem, respeitando suas demandas. O cotidiano escolar tem se tornado a cada dia mais excludente, ao invés de inclusivo. Esse é um cenário de longa data, que

tem marginalizado milhares de crianças que, inclusive, não tem nenhum tipo de necessidade educacional especial.

Mattos (2008) revela parte dessa realidade em pesquisas sobre o fracasso escolar diante da realidade nacional e das políticas públicas implementadas para “sanar” as questões quanto às desigualdades sociais, entre elas, o acesso e permanência à educação. Em seus apontamentos, a autora conclui que embora políticas públicas tenham sido previstas para minimizar o contexto da exclusão, tais programas acabaram caracterizando-se como assistencialistas ou compensatórios e nesse sentido, transformaram a “inclusão prometida” em uma “inclusão na exclusão”. Isso porque,

[...] as pessoas a serem incluídas encontram-se numa zona de vulnerabilidade social que não lhes permite participar com sucesso dos processos regulares de escolarização. [...] que embora tenhamos atingido a educação para todos, [...] o mais difícil está sendo fazê-los (jovens e crianças) permanecer na escola com aprendizagens significativas (MATTOS, 2008, p. 34).

As mazelas do processo de escolarização têm sido anunciadas desde as formas de mídia que circulam pelo país às pesquisas científicas publicadas. De fato, já sabemos sobre muitos dos entraves que dificultam o processo de escolarização do aluno com e sem especificidades no processo de aprendizagem. Pensar e organizar formas que combatam esses entraves é necessário. Pesquisas que provoquem a mudança desse contexto a partir da participação dos que nele se encontram é uma forma de instigar a transformação. A pesquisa-ação colaborativa, nesse sentido, oferece subsídios para que esse caminho seja iniciado.

De acordo com Esteban (2010), a pesquisa-ação colaborativa tem por finalidade esclarecer e diagnosticar uma situação problemática para a prática. A pesquisa-ação como forma de construção participativa, investigativa e colaborativa, precisa ser também explicativa. Seu processo precisa ser organizado tanto a partir da descrição de um contexto, quanto da análise e explicação dos fenômenos encontrados, para então serem providas ações (prescrição) que venham a mudar a questão inicial dada como problema. Entendida dessa forma, como no modelo cíclico-espiral, a pesquisa-ação colaborativa se apresenta como uma possibilidade para a organização de um diálogo entre o campo e a teoria, como constado em pesquisas como as de Abdala (2005); Almeida (2008), Martins (2008), Naujorks (2008), Mello *et al.* (2008). Para se empreender, entretanto, uma pesquisa-ação colaborativa no âmbito da escola,

[...] é imprescindível que todos os problemas sejam discutidos de maneira cuidadosa no grupo, que haja a participação de todos os atores educacionais visando a uma parceria que torne possível gerenciar o difícil equilíbrio entre pesquisa, ação e decisão, em especial quando se procura a construção de ambientes inclusivos (MARTINS, 2008, p. 165).

Diferentemente de outras abordagens de pesquisa, nesse contexto de investigação são os sujeitos e o contexto da pesquisa que definem o problema a ser encaminhado, ou seja, o papel do pesquisador nesse percurso é auxiliar os sujeitos da pesquisa no processo de pensar, refletir e avaliar. Nas palavras de Jesus (2008, p. 14), o pesquisador auxilia “o sujeito a tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo.” Pimenta (2005) esclarece que quando a busca por novos fazeres, novas práticas, é solicitada pelo grupo de referência – professores, escola – e o processo a ser analisado foi desencadeado anteriormente pelos sujeitos do grupo, esse processo é reconhecido como uma pesquisa-ação colaborativa. Nele o investigador terá a função de auxiliar ao grupo a organizar, a rever ações e práticas já efetivadas no contexto em foco.

O processo de investigação que envolve a pesquisa-ação colaborativa é delicado e, por vezes, difícil, pois demanda tempo, depende do nível de envolvimento e interesse dos sujeitos, do estabelecimento de vínculos, assim como da mediação adequada do pesquisador para favorecer a colaboração entre todos. Quando organizado, respeitando seus preceitos, todos os envolvidos têm ganhos, principalmente, a escola.

Martins (2008, p. 168) afirma que a possibilidade de aprendizagens colaborativas, “de um aprender com o outro”, considerando as reais necessidades escolares, também favorece o desenvolvimento de ações educativas de forma mais “produtiva e coerente com a heterogeneidade dos alunos, no ambiente regular de ensino”. Compartilhar ações e as percepções advindas delas, dialogar com o professor, com a escola e a universidade, favorecer reflexões sobre as ações e práticas, é sem dúvida poder colaborar para a melhoria de contextos educacionais. E, como isso, favorecer o acesso e a permanência de todos os alunos na escola.

As vantagens de aplicarmos a pesquisa-ação colaborativa neste estudo, o qual tem como foco o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, podem ser consideradas a partir de algumas características apresentadas por Breakwell, *et al.* (1995, p. 311), como:

- prática, pois não conduz somente a avanços teóricos, mas também a consequências práticas para os participantes do estudo;

- participativa e colaborativa, ao propiciar uma postura mais democrática entre pesquisador e participantes;
- emancipatória, na medida em que possibilita aos participantes se envolverem com a pesquisa, influenciando-a e relacionando-a com as ações das suas vivências diárias;
- interpretativa, pois todas as perspectivas e opiniões dos participantes têm legitimidade, em vez de serem as opiniões do pesquisador as únicas consideradas;
- e crítica, uma vez que envolve todos os participantes numa posição reflexiva e crítica diante das ações a serem tomadas, ou analisadas, para as possíveis mudanças que pretendem desenvolver.

Ou seja, partindo da proposta para este estudo, a pesquisa-ação colaborativa é considerada uma significativa abordagem complementar para as estratégias desenvolvidas durante o processo de pesquisa, permitindo ao pesquisador desempenhar um papel ativo, informando, encorajando e apoiando o grupo de participantes, ao mesmo tempo em que estuda e analisa as reflexões e ações à luz do processo investigativo.

A ressalva que fazemos quanto às suas limitações recai sobre o cuidado em relação às análises a respeito das ações organizadas, que devem sempre partir das reflexões coletivas e de aportes científicos e nunca do senso comum. Cuidados desse tipo devem ser considerados para que a investigação não assuma um caráter meramente descritivo, o qual não revela de forma coesa e demonstrativa os caminhos dos resultados apresentados. Ou, mais grave ainda, não apresenta resultados que possam ser interpretados como reais ou pertencentes à realidade estudada e seus protagonistas.

Nesse sentido, Almeida (2008, p.172) reforça as ideias de estudos como os de Jesus (2008) e Silva e Freitas (2006) ao afirmar a vital necessidade da “consolidação de procedimentos que conduzam o pesquisador para dentro da escola para ver e ouvir seus protagonistas.” Com essa intenção e aconselhada por Rojo (1997) que diz para sermos “mansa na escuta e forte na tomada de decisões”, nos dirigimos para o campo e apresentamos nos próximos capítulos o percurso metodológico trilhado pela pesquisa.

5 A PESQUISA NA ESCOLA - 1ª ETAPA: A ESCOLA, SEU CONTEXTO E AS INTERLOCUÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Continuo buscando, re-procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade (Paulo Freire, 1996).

Pesquisar a sala de aula pode vir a ser “um caminho acidentado”, como afirmam Nunes e Danelon (2009), dada a complexidade de variáveis internas e externas que atravessam esse contexto. Todavia, ir a campo investigar os processos que ocorrem é necessário, sobretudo, para termos visibilidade sobre as ações efetivadas para aos alunos com deficiência.

A organização da escola comum para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual é um debate que tem seus desdobramentos a partir da reflexão a respeito das concepções sobre esta especificidade no desenvolvimento, o aluno, sua escolarização e as práticas dirigidas para sua aprendizagem.

Tendo por mote estas considerações, este capítulo tem por finalidade apresentar o cenário da pesquisa de campo onde o estudo foi desenvolvido. Em seguida, são apresentados os participantes, os procedimentos adotados, bem como as análises e a discussão dos dados pertinentes à primeira etapa da investigação.

5.1 O cenário da pesquisa

O estudo foi desenvolvido, nas duas etapas, em uma das unidades de uma rede de escolas federais de ensino, situada no município do Rio de Janeiro. Esta rede, fundada em 1837, é composta atualmente por 14 unidades escolares que atendem alunos do ensino fundamental ao ensino médio. Culturalmente, as escolas desse extrato são reconhecidas como escolas de excelência, conceito ancorado “no prestígio adquirido por tais escolas, baseado principalmente no desenvolvimento dos egressos nos exames de vestibular para os cursos e universidades mais procurados” (BRANDÃO; MANDERLET; PAULA, 2005).

A unidade estudada atende a alunos do 1º segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e situa-se no bairro de São Cristóvão, zona norte do município e sua escolha ocorreu a partir dos encaminhamentos iniciais da pesquisa junto à Diretoria de Ensino (Seção de Pesquisa, Extensão e Cultura e Seção de Educação Especial), pertencentes à Direção Geral que administra as unidades da escola. Após as considerações sobre a aplicabilidade da pesquisa e o foco de estudo, junto às essas instâncias, a Unidade I de São Cristóvão foi escolhida, em comum acordo, entre os responsáveis por esses setores e a pesquisadora.

Essa unidade faz parte de um conjunto de quatro blocos de prédios de alvenaria onde funcionam também o 2º segmento do ensino fundamental, o ensino médio e a direção geral administrativa da rede de unidades. O bloco da Unidade I possui dois pavimentos, com escadas e um elevador, instalado no ano de 2010. O acesso à Unidade I é feito pelo pátio da Unidade II (2º segmento do ensino fundamental) onde há rampas que possibilitam o acesso entre a parte externa (rua) e o pátio da Unidade II, ligado à Unidade I.

No térreo fica a estrutura maior da Unidade I. Há espaços diferenciados onde acontece o momento do intervalo (pátio e recreio) de acordo com os anos de escolaridade e tipos de recursos disponibilizados para os alunos (brinquedos, jogos, bola, pula corda, casinha de boneca). Há uma cantina e o refeitório, a sala da coordenação de turno, responsável pela organização dos alunos durante o intervalo, entrada e saída, sala de professores, um auditório, sala da direção da unidade, secretaria, Sala de Recursos Multifuncionais, mecanografia, sala da coordenação pedagógica, sala do setor de supervisão e orientação pedagógica, sala de leitura, sala de literatura, sala de música, sala de artes, laboratório de ciências, laboratório de informática, laboratório de aprendizagem, almoxarifado, sala para equipe de serviços gerais, dois banheiros para professores e funcionários, banheiros para meninos e meninas, uma horta e algumas salas de aula³⁷.

No andar superior ficam as demais salas de aula e também há banheiros para meninos e meninas. Os alunos dessa unidade usufruem do espaço do ginásio de esportes que se localiza no acesso ao pátio da Unidade II (ao lado do pátio da Unidade I) para atividades de educação física.

São matriculados na Unidade I, anualmente, em torno de 1000 alunos. O ingresso é feito a partir de sorteio para o 1º ano. Desses, 11 foram caracterizados pela escola como alunos com necessidades educacionais especiais, de acordo com a Resolução n.4/2009, nos anos em que

³⁷ Nas salas de aula do térreo costumam alocar as turmas que têm alunos com algum tipo de deficiência física, independentemente do ano de escolaridade.

aconteceu este estudo. O corpo docente, composto por 102 professores entre efetivos e contratados, apresentava perfil variado, entre a graduação completa em pedagogia, psicologia, orientação educacional, letras, matemática, educação física, música, artes, entre outras áreas; e a pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Do total de professores, 43 atuavam diretamente com alunos em sala de aula com o núcleo comum³⁸, 22 nas demais atividades que compõem o currículo escolar como aulas de apoio, educação física, música, artes, laboratórios, 17 atuavam na equipe técnica-pedagógica-administrativa (gestão, orientação, supervisão, Sala de Recursos Multifuncionais e laboratório de aprendizagem) e 20 professores estavam cedidos ou em licença.

5.2 Participantes da pesquisa na 1ª etapa

A primeira etapa foi desenvolvida durante o ano letivo de 2010. A seleção dos sujeitos primários ocorreu mediante as ponderações apresentadas pela responsável da Seção de Educação Especial, mediante a caracterização da presença da deficiência intelectual e demandas destes alunos, diante do processo de ensino e aprendizagem na escola. Assim, participaram dessa etapa três alunos, do primeiro segmento do ensino fundamental, de três diferentes anos de escolaridade. Além dos alunos, também consideramos como sujeitos primários os professores de sala de aula, do laboratório de aprendizagem e dos apoios, por lidarem diretamente com esses alunos no cotidiano escolar, em situações, também diretas com o processo de ensino e aprendizagem. No quadro 2, apresentado a seguir, caracterizamos os alunos participantes com base nas observações coletadas nas fichas de avaliação escolar de cada aluno.

³⁸ Algumas escolas, como no caso desta, apresentam o conjunto das áreas de matemática, linguagem, história, geografia e ciências e suas atividades curriculares desenvolvidas em sala de aula são denominadas como “núcleo comum”.

<p>Observações nas fichas individuais de avaliação sobre o desempenho escolar até 2010</p>	<p style="text-align: center;">Aluno: Alexei³⁹ Data de nasc.: 04/12/2000 (10 anos) Aluno com atraso de desenvolvimento, com complicações neonatais por prematuridade. Hipótese diagnóstica: “pequeno mal⁴⁰”, descrita em laudo médico em maio de 2009.</p>
<p>1º ano ► Ano de ingresso na escola</p>	<p>2007: não identifica as letras pelo som, pouco avançou no processo de leitura, da escrita e na matemática. Retido. 2008: progresso na alfabetização, escrita pré-silábica ao escrever sem ajuda. Com ajuda, às vezes, identifica o som de vogais e poucas consoantes. Memorizou palavras, mas não as utiliza para fazer relações. Retido. 2009: produz textos simples com escrita alfabética, mas com trocas importantes. Realiza leitura silabada com relativa compreensão. Aprovado em COC⁴¹ para o 2º ano - Frequentou apoio de língua portuguesa e matemática, laboratório de aprendizagem.</p>
<p>2º ano</p>	<p>2010: participa das atividades em sala de aula, realizando as mesmas atividades que os demais alunos, melhorou muito seu desenvolvimento, mas merece atenção para a leitura e compreensão, na resolução de situações problemas, na elaboração de textos com articulação entre elementos de coesão, ortografia e segmentação. Aprovado em COC - Frequentou apoio especial e laboratório de aprendizagem</p>
<p>3º ano</p>	<p>2011: Em curso na primeira etapa da pesquisa</p>
<p>Observações nas fichas individuais de avaliação sobre o desempenho escolar até 2010</p>	<p style="text-align: center;">Aluno: Leonti Data de nasc.: 12/05/1999 (11 anos) Aluno com diagnóstico de Atraso Global do Desenvolvimento Neurológico – CID F71 (Classificação Internacional de Doenças/F71 – retardo mental moderado), descrição em laudo médico em junho de 2008.</p>
<p>2º ano ► Ano de ingresso na escola</p>	<p>2006: escrita fase pré-silábica, dificuldade para cumprir regras e para concentrar-se. Necessita de apoio constante da professora para concluir as atividades. Retido. 2007: escrita silábico-alfabética com pouca autonomia, organiza pequenas frases. Aluno muito inseguro. Não lê, mas apresenta boa compreensão de textos lidos para ele. Em matemática, faz cálculo mental, mas ao “armar a conta tem dificuldade em organizar as ordens”. Retido. 2008: embora a defasagem para o ano de escolaridade persista, apresentou evolução. As atividades de avaliação de ciências, estudos sociais e matemática tiveram que ser lidas para ele. Aprovado em COC para o 2º ano. - Frequentou apoio especial⁴², de língua portuguesa, matemática e laboratório de aprendizagem.</p>
<p>3º ano</p>	<p>2009: dificuldades na escrita e para organizar pequenos textos com coesão e coerência. Lê textos simples, mas apresenta dificuldades para atribuir sentido e fazer inferências. Avaliação mediante ficha individual de avaliação especial. Retido. 2010: apresentou amadurecimento e crescimento significativo. Atenção para a elaboração de textos, coesão de ideias, resolução de situações problemas, interpretação.</p>

³⁹ De acordo com a convenção ética adotada em pesquisa de cunho científico-acadêmico os nomes ou siglas de todos participantes deste estudo são fictícios para a preservação de suas identidades.

⁴⁰ Consiste em um tipo de epilepsia com diminuição ou perda da consciência e duração de poucos segundos.

⁴¹ Esclarecemos que a sigla COC significa Conselho de Classe.

⁴² De acordo com a professora P7 o Apoio Especial é um atendimento individualizado, fora de sala de aula, diferente e além do apoio de recuperação paralela previsto como oferta obrigatória pela escola, com atividades a partir do seu desenvolvimento atual, organizadas sempre que possível com dinâmicas diferenciadas da sala de aula, com jogos e interações.

	Aprovado em COC para o 4º ano. - Frequentou apoio especial, de língua portuguesa, matemática e laboratório de aprendizagem.
4º ano	2011: Em curso na primeira etapa da pesquisa
Observações nas fichas individuais de avaliação sobre o desempenho escolar até 2010	Aluno: Ian Data de nasc.: 14/04/1997 (13 anos) Aluno com diagnóstico de encefalopatia grave, com crises epiléticas diárias, associadas à deterioração mental secundária e distúrbios de comportamento, descrição em relatório médico em abril de 2008
1º ano ▶ Ano de ingresso na escola	2004: escrita silábico-alfabética, dificuldades para leitura, seriação, classificação somente por um critério, dificuldade em sequência lógico-temporal, disperso. Retido 2005: alfabetizado, estágio pré-operatório, dificuldade para produção textual espontânea. Estrutura melhor o pensamento através de brincadeiras. Aprovado em COC para o 2º ano. - Frequentou apoio de língua portuguesa e laboratório de aprendizagem
2º ano	2006: leitura alfabética, padrão silábico simples, troca de fonemas, dificuldade para interpretar, realiza cálculos simples com apoio de recurso concreto, comportamento agitado. Aprovado em COC. - Frequentou apoio de língua portuguesa, matemática e laboratório de aprendizagem.
3º ano	2007: no início do ano apresentou melhora em relação ao seu desenvolvimento no ano anterior. Mas ao final do ano seu rendimento caiu muito. Mostra-se sonolento, virando os olhos, babando, com tonteiras. Retido. 2008: apresenta dificuldades para se desenvolver e concluir atividades do 3º ano. Dispersa-se com facilidade. Necessita de apoio constante da professora. Tem se queixado de sono, de cansaço ou que está passando mal e tem demonstrado agressividade. Não apresentou nenhum progresso. Retido. 2009: produção escolar oscila entre 1º e 2º ano. Lê textos simples com ajuda, dificuldade para realizar interpretações ou inferências, dificuldade para relações de espaço e tempo, dificuldades para conservar e comparar quantidades. Apesar das suas limitações ainda tenta participar na aula, apresentou melhoras no relacionamento, mas apresenta rompantes que o desestabiliza, dorme ou sai de sala como fuga. Acompanhado individualmente por uma professora em sala. Aprovado em COC para o 4º ano, mediante ficha individual de avaliação especial. - Frequentou apoio especial, de língua portuguesa, de matemática e laboratório de aprendizagem.
4º ano	2010: apresenta nível de desenvolvimento em relação a descritores de avaliação que oscilam entre o 1º e 2º ano de escolaridade. É necessário planejamento individualizado. Não realiza as atividades junto com a turma. Esforça-se em alguns momentos, mas rapidamente se desinteressa. Sai de sala, pede para beber água, ir ao banheiro. Apresentou sonolência e dormiu em alguns momentos, na sala de aula. Situações de conflito com a turma são mais constantes. Aprovado em COC. A equipe pedagógica ponderou a decisão por conta da idade, do tamanho e dos interesses sociais do aluno. Mas trocará de grupo. - Frequentou apoio especial, de língua portuguesa, de matemática e laboratório de aprendizagem. No 3º trimestre teve apoio individual de uma professora fora de sala de aula.
5º ano	2011: Em curso na primeira etapa da pesquisa

Quadro 2 - Caracterização dos alunos participantes, na 1ª etapa do estudo.

No quadro 3, abaixo, caracterizamos as professoras participantes, com base nas informações coletadas nas entrevistas realizadas.

Professor(a)	Idade	Tempo de serviço em educação	Formação	Ano em que atuou com os alunos e onde
P1	34 anos	15 anos (06 na Unidade 1)	Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia	2º ano – 2010 Sala de aula
P2	43 anos	24 anos (1 ano na Unidade I)	Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia	3º ano – 2010 Sala de aula
P3 (LA)	31 anos	13anos (4 anos na Unidade I)	Pedagogia, Mestrado em Educação e Doutorado em História.	2º e 3º ano – 2010 Laboratório de Aprendizagem
P4	34 anos	10 anos (3 anos na Unidade I)	Pedagogia, Pós-graduação em Alfabetização, Mestranda em Educação	4º ano – 2010 Sala de aula
P5	37 anos	20 anos (7 anos na Unidade I)	Pedagogia, Pós-graduação em Administração escolar, Mestrado em Educação	4º ano – 2010 Sala de aula
P6 (LA)	50 anos	25 anos (25 anos na Unidade I)	Psicologia, Pós-graduação em Altas Habilidades e em Saúde Pública, Mestranda.	4º ano – 2010 Laboratório de Aprendizagem
P7 (AE)	53 anos	33 anos (26 anos na Unidade I)	Pedagogia, Pós-graduação em Filosofia da Educação, Mestrado e Doutorado em Educação	1º ano – 2006 Sala de aula 3º ano – 2009 Sala de aula 4º ano – 2010 Apoio Especial

Quadro 3 - Caracterização das participantes primárias, na 1ª etapa do estudo.

Além dessas, participaram da primeira etapa da pesquisa 8 professoras, como participantes secundárias, que atuavam em atividades técnicas-administrativas ou pedagógicas, por conta da proximidade a situações de coordenação, orientação e/ou provimento de recursos para os alunos-alvo do estudo. No quadro 4, a seguir, apresentamos a caracterização dessas profissionais.

Prof ^a	Idade	Tempo de serviço em educação/Unidade I	Formação	Ano e função em que atuou com os alunos e onde
P8	54 anos	35 anos 19 anos na Unidade I 7 anos na Seção de Ed. Especial	Música, Pedagogia, Direito, Pós-graduação em Psicomotricidade, Psicopedagogia, Saúde Mental e Neuropsicologia	Chefe da Seção de Educação Especial ⁴³ desde 2007.

⁴³ A Seção de Educação Especial foi criada em 2000 e tem por finalidade prestar assessoria às 14 unidades da rede de escolas sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. Procura prover o acesso, a organização e a implantação de recursos necessários aos alunos, desenvolver palestras e seminários sobre temas na área para os profissionais, entre outras ações (P8).

P9	40 anos	23 anos 14 na Unidade I	Letras e Mestrado em Educação	2008 – Coord. da área de Língua Portuguesa do 2º ano. 2010 – direção escolar
P10	43 anos	9 anos 2 anos na Unidade I	Pedagogia Orientação Educacional, Pós-graduação em Psicopedagogia Diferencial, Psicopedagogia Clínica e Mestrado em Educação	2009 – Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica ⁴⁴ (SESOP) do 3º ano 2010 – coord. de turno ⁴⁵
P11	48 anos	8 anos 2 anos na Unidade I	Pedagogia, Pós-graduação em Supervisão e Administração Escolar	2010 – Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP)
P12	41 anos	8 anos 8 anos na Unidade I	Psicologia, Pós-graduação em Saúde Mental Infante Juvenil	2010 – Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP)
P13	40 anos	15 anos 15 anos na Unidade I	Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia	2010 – Setor de Coordenação Pedagógica, como orientadora pedagógica (OP) ⁴⁶ do 2º ano
P14	47 anos	26 anos 26 anos na Unidade I	Ciências contábeis, Pós-graduação em Educação	2010 – Setor de Coordenação Pedagógica, como orientadora pedagógica (OP) do 3º ano
P15	29 anos	11 anos 5 anos na Unidade I	Pedagogia e Administração	2010 – Setor de Coordenação Pedagógica, como orientadora pedagógica (OP) do 4º ano

Quadro 4 - Caracterização das participantes secundárias, na 1ª etapa do estudo.

5.3 Procedimentos e instrumentos de pesquisa na 1ª etapa

Apresentamos a seguir as fases desenvolvidas na pesquisa a partir da abordagem do estudo de caso etnográfico. São três fases que, embora definidas por momentos distintos, se atravessam diante da dinâmica no cotidiano escolar e do próprio estudo.

⁴⁴ O Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP) é responsável por cuidar de questões individuais dos alunos em relação a atendimentos extra-escolares, solicitação de laudos, atendimento às famílias (P11).

⁴⁵ A Coordenação de Turno é responsável por organizar a dinâmica da escola no dia-a-dia como, por exemplo, a chegada e saída dos alunos, horário do intervalo, atrasos de professor e de alunos, encaminhamentos das turmas para atividades extra-sala de aula ou quando falta professor, acolhimento de alunos que passam mal e aguardam atendimento médico ou familiar, observações sobre conduta nos intervalos e apresentação do uniforme (P10).

⁴⁶ Orientador Pedagógico (OP) tem por finalidade acompanhar o planejamento pedagógico das turmas do ano de escolaridade, realizado pelos professores coordenadores de dada área do núcleo comum (matemática, língua portuguesa, ciências e estudos sociais) e pelos professores de sala de aula, organizar material didático, sugestões de atividades, atendimento a pais em alguns momentos junto com o SESOP, atendimento a alunos diante de casos especiais com necessidades educacionais especiais durante avaliações ou atividades individualizadas (p14).

5.3.1 Fase exploratória

Os contatos para definição do campo iniciou em novembro de 2009, junto à Diretoria de Ensino e à Seção de Educação Especial, na Direção Geral das unidades que compõem a rede de escolas. Entre os meses de novembro e dezembro encaminhamos o projeto de pesquisa, a carta de apresentação (anexo 1) e um formulário (anexo 2) de solicitação para a realização da pesquisa, à pedido da Diretoria de Ensino da rede de escolas.

Após recebermos o ofício com o aceite da Diretoria de Ensino da rede de unidades (anexo 3), o projeto de pesquisa foi encaminhado para o comitê de ética da universidade para sua aprovação. O parecer emitindo a aprovação pelo comitê de ética da universidade ocorreu em abril de 2010 (anexo 4).

Durante a espera da aprovação do projeto de pesquisa, pelo comitê de ética da universidade, foi mantido o contato com a professora responsável pela Seção de Educação Especial para delimitação da unidade e alunos que fariam parte da pesquisa. Assim, em março de 2010, aconteceu a escolha da unidade e dos alunos participantes, relatadas pela professora supracitada, a partir das demandas da escola em relação aos alunos com deficiência intelectual nela matriculados.

Com o memorando de apresentação concedido pela Diretoria de Ensino (anexo 5), na semana seguinte, nos reunimos com a direção da unidade escolar para expor o projeto de pesquisa. Após esse momento, a direção da unidade selecionada para a pesquisa se responsabilizou por contatar os professores envolvidos com os três anos de escolaridade em que os alunos escolhidos para a 1ª etapa estavam matriculados, a fim de explicar a proposta do estudo e solicitar a participação dos mesmos. Esse procedimento era necessário, pois além de permitir a presença da pesquisadora nas salas de aula para observação, os professores teriam que também acordarem com os procedimentos de entrevista e filmagens de cenas em suas aulas. O processo de sondagem às equipes ocorreu durante o mês de março e abril.

Ao final de abril obtivemos os pareceres favoráveis das equipes dos anos de escolaridade e, no início de maio, realizamos os primeiros contatos com as professoras responsáveis pelas turmas dos três alunos selecionados.

Quanto ao consentimento das famílias sobre a entrada, observação e filmagens nas salas de aula, a pesquisadora foi convidada a apresentar as intenções da pesquisa na primeira reunião de pais, em 29 de abril, quando também foi solicitado aos responsáveis o preenchimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). Também assinaram, nesse momento o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido as professoras que atuavam diretamente com os alunos em sala de aula ou em uma função técnica-pedagógica (Apêndice B).

5.3.2 Fase de delimitação do estudo e de coleta dos dados

Autorizado o acesso ao campo foi iniciada a coleta de dados com as seguintes técnicas: *análise de documentos*; *observação participante*, *registro em diário de campo* do cotidiano e contexto escolar; *entrevistas semiestruturadas* com professores; *filmagens* em situações de sala de aula. Explicamos a seguir como cada técnica foi utilizada.

5.3.2.1 A análise de documentos:

Fizeram parte dessa análise documentos legais e normativos que orientam as propostas educacionais para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Também foi alvo de análise documentos como o projeto político pedagógico da escola, históricos escolares dos alunos-alvo, arquivos nos setores de coordenação e orientação pedagógica, atas de reuniões e estudos de caso, fichas de avaliação com os descritores de cada ano escolar e as fichas de avaliação especiais para alunos com necessidades educacionais especiais.

Além desses documentos, ainda foram coletadas outras com informações do cotidiano do aluno como atividades, avaliações, desenhos, ora pela pesquisadora, ora pelas professoras que perguntavam se queríamos uma cópia daquela atividade desenvolvida, ora pelos alunos que nos mostravam seus cadernos ou folhas de atividades, nos oferecendo um “modelo” do que tinham

feito. Essa coleta é muito útil na medida em que favorece a complementação de informações obtidas por outras fontes, como as observações no diário de campo.

5.3.2.2 Observação participante

Essa técnica exige do pesquisador saber se colocar em um espaço de observação sem criar sentimentos de desconforto ou exposição por parte dos participantes do estudo. Tal dinâmica pede cautela ao nos aproximarmos do local e de seus integrantes. Uma apresentação, que explica a presença e solicita aos alunos e ao professor permissão para estarmos compartilhando com eles os momentos escolares, costuma ser um caminho razoável para um primeiro momento. Nesse caso, ao adotarmos esse encaminhamento, o acesso aos espaços foi consolidado de forma livre e consensual por todos.

Em estudos com abordagem etnográfica a observação é uma técnica importante e por isto foi relevante estabelecermos algumas competências sociais já previstas por Bogdan e Biklen (1994, p. 123) como: além de combinamos com a professora a apresentação da pesquisadora e o motivo da presença, nossa estada em campo iniciou por períodos de tempo que foram sendo acrescidos. E, na medida em que a pesquisadora se tornava conhecida, ia demonstrando interesse pelo o que aprendiam ou pelo o que era observando. Foi um momento em que estávamos tentando nos fazer conhecida e confiável, afinal, as pessoas ali envolvidas dividiam responsabilidades entre famílias, professores e alunos e se dispuseram a deixar que víssemos e participássemos do que acontecia naquele contexto.

Diante da forma que o estudo foi adquirindo e da riqueza das observações reveladas em campo, percebemos a importância de ter o objeto do estudo bem delimitado para que as observações fossem direcionadas para os fatos que o cercavam, sem desconsiderar o contexto. Além disso, certo distanciamento, entre a descrição resultante da observação e os “fatos materializados” nos registros, foi positivo para apreendermos as significações que os sujeitos sociais atribuíam às ações realizadas e ao contexto observado (JACCOUND; MAYER, 2010). É um trabalho que exige o respaldo dos referenciais do estudo, para que a elaboração de análise e

de reflexões sejam referentes ao contexto e não, meramente, associada a percepções da pesquisadora.

A observação participante foi organizada em dias e momentos da rotina escolar, alternados entre as turmas que os três alunos frequentavam. Desse modo, na primeira etapa do estudo (maio a janeiro/2011), estivemos em cada uma das salas – de Alexei, Leonti e Ian, 2 vezes por semana, ora no começo do turno escolar⁴⁷, ora na volta do intervalo até final do turno escolar. De acordo com Jaccoud e Mayer (2010), as observações são inicialmente descritivas e as interpretações delas extraídas orientaram o olhar para as próximas. Ou seja, trata-se de apreender os principais acontecimentos e compreender os fenômenos que se repetem ou não. Por esse motivo, observar períodos e situações diferentes foi interessante, pois ajudou-nos a compreender melhor os fenômenos diante do contexto dinâmico da rotina da sala.

A observação participante envolveu também momentos como conselhos de classe das respectivas turmas dos alunos envolvidos, estudos de caso sobre estes e reuniões de planejamento no decorrer do período letivo. Vale registrar que, assim como a equipe de cada ano de escolaridade recebia um comunicado com data e horário, marcados pela coordenação pedagógica, para as reuniões, o mesmo era feito com a pesquisadora. Durante as reuniões houve momentos em que foi pedida a contribuição da pesquisadora sobre o caso, a partir das observações em sala. Deste modo, observamos as vantagens do desenvolvimento de confiança entre o campo e o pesquisador, principalmente em pesquisas que demandam o contato direto com as pessoas que vivem o contexto observado, são apontadas como necessárias, embora nem sempre fáceis de serem estabelecidas (BOGDAN; BIKLEN, 1994; POUPART *et al.*, 2010). Neste estudo, podemos dizer que esse momento se deu de forma bastante promissora.

As observações iniciaram em meados de maio e seguiram até a última semana do ano letivo de 2010. Em média, foram 33 observações para cada um dos três alunos envolvidos nessa 1ª etapa, cada uma com duração de, aproximadamente, 60 minutos. Todavia, considerando que a dinâmica da sala de aula com crianças pode sofrer com entradas e saídas constantes de pessoas da sala de aula, sejam elas conhecidas ou não dos alunos, procuramos minimizar ao máximo essas interferências. Para isso combinamos com as professoras das turmas e os alunos quais dias estaríamos em sala de aula com eles, em que momento, que a observação teria um tempo

⁴⁷ Os turnos escolares da unidade onde o estudo foi realizado se configuravam como manhã e tarde. O turno da manhã com início às 7h e término às 11h45min. E o turno da tarde com início às 13h e término às 17h45min.

determinado para registro e que não sairíamos ou entraríamos no meio das atividades, em desenvolvimento pelos alunos, respeitando os horários de intervalos, de entrada e de saída.

As anotações das observações foram realizadas no diário de campo.

5.3.2.3 O registro em diário de campo

O registro sistemático e completo do que foi observado é uma regra importante para os trabalhos em campo. Em se tratando de pesquisas etnográficas, não há um roteiro pré-estabelecido, mas há alguns cuidados e ordem que devem ser mantidos, como: cada relatório descritivo deve indicar data, o local com mapas ou *layout* do espaço, o nome das pessoas pesquisadas, as atividades, o horário e a duração da observação.

Ao considerarmos que o espaço de observação foi a sala de aula, a dinâmica permitiu que, naquele momento, fossem feitas notas de campo que mapeavam a situação, algumas falas, ações, gestos, olhares. Em seguida, essas anotações foram sistematizadas e organizadas no diário de campo de forma detalhada e descritiva (Apêndice C). De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 152) o objetivo do registro descritivo é “captar uma fatia da vida”, com a consciência de que, “a descrição, até certo grau, representa escolhas e juízos, decisões acerca do que anotar, sobre a utilização exata das palavras, o investigador qualitativo em educação procura ser preciso dentro desses limites”.

Os registros no diário de campo também são compostos pelo que Bogdan e Biklen (1994) chamam de “parte reflexiva das notas de campo”, além da parte descritiva. É nesse momento em que registramos as impressões, sentimentos, ideias, problemas e planos para a próxima observação, que possam esclarecer ou corrigir incompreensões de notas anteriores.

Para organizar os registros a partir das observações sobre os três alunos foram usadas três pastas individuais com as notas de campo de cada aluno e posteriormente à observação eram complementadas em forma de registro contínuo, como em um diário. Estas pastas contêm todas as anotações e materiais coletados em sala de aula, de acordo com cada dia, em ordem sequencial, além dos registros realizados nos conselhos de classe (COCs), reuniões de estudo de caso ou de planejamento pedagógico.

5.3.2.4 As entrevistas semiestruturadas

Constituíram em uma conversa intencional entre o pesquisador e participante(s) do estudo, através do qual o pesquisador procura obter informações sobre a pessoa e suas percepções a respeito de aspectos do contexto em que ambos estão inseridos. Sobre a relevância dessa técnica como fonte de coleta de dados, nos apoiamos em Poupart (2010, p. 216) e nos três argumentos apresentados por ele: de ordem epistemológica – porque possibilitaria a exploração da perspectiva dos atores sociais que é indispensável para “a apreensão e compreensão das condutas sociais”; de ordem ética e política – porque pode ampliar a possibilidade para compreender e conhecer “internamente os dilemas e questões enfrentadas pelos atores sociais”; e de ordem metodológica – porque entrevistas de tipo qualitativo são essenciais como “ferramenta de informação capaz de elucidar as realidades sociais, mas, principalmente, como instrumento privilegiado de acesso à experiência dos atores”.

As entrevistas semiestruturadas foram usadas nesse estudo, paralelamente, a outras fontes como a análise de documentos e a observação participante. Nossa intenção foi obter informações, a partir da fala dos próprios atores sociais, sobre suas maneiras de pensar algumas concepções pertinentes a este estudo, sobre suas práticas e o contexto vivido por eles na escola, diante da presença de alunos com deficiência intelectual.

Embora pesquisas etnográficas trabalhem com entrevistas sem um roteiro prévio (entrevistas abertas), optamos por organizar um e dessa forma caracterizamos essa fonte de dados, neste estudo, como entrevista semiestruturada. A vantagem da entrevista não ser dirigida totalmente ofereceu-nos a possibilidade de explorar melhor as diferentes facetas da experiência do entrevistado.

Foram elaborados três roteiros de entrevistas sendo um para os professores que atuavam com os alunos em sala de aula, um para professores que atuavam em funções técnico-pedagógicas como coordenação, orientação e supervisão, junto ao ano de escolaridade do aluno e outro para os professores em cargos como direção e setores de apoio técnico-administrativo (Apêndices D, E, F). Todas as entrevistas foram agendadas conforme a disponibilidade dos participantes.

Para o registro das falas usamos um gravador digital. Cada entrevista teve a duração entre 30 e 90 minutos. Posteriormente, todas foram transcritas na íntegra e, em seguida, seu conteúdo foi devolvido a cada participante entrevistado para que ele pudesse validar as informações. Esse procedimento se revelou como um facilitador desse momento, pois deixou os entrevistados à vontade para falarem, uma vez que teriam acesso a essa “fala” para rever, confirmar ou não as mesmas. Contudo, nem todos os entrevistados se valeram dessa estratégia e, por isto, dado o consentimento para o uso do material coletado no formato inicial, este foi usado, também. Vale ressaltar que o uso do gravador foi previamente consultado a cada participante, assim como foi solicitado que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), caso ainda não o tivessem feito.

5.3.2.5 Filmagem de cenas do cotidiano na sala de aula

Esta técnica foi utilizada com a finalidade de complementar as observações e registros coletados pelas outras fontes de dados, já descritas. O procedimento iniciou-se em setembro, agregado à observação participante em sala de aula e seguiu até a última semana letiva, em dezembro de 2010. Nesse período, foram realizadas 12 sessões com os alunos Alexei e Leonti e 10 sessões⁴⁸ com o aluno Ian.

Foi mantida a mesma periodicidade para a entrada em sala de aula, de duas vezes por semana e duração de 60 minutos, em cada uma das três turmas com os alunos participantes do estudo. Mas, neste momento, dividimos o período de 60 minutos de observação em dois tempos de 30 minutos, sendo num mantido o registro das notas de campo e noutro realizada a captura de cenas de sala de aula. Essa estratégia possibilitou contextualizar o momento da filmagem que foi transcrito minuto a minuto (minutagem) e organizado em vinhetas como proposto por Pletsch (2005, 2009) e Pino (2005). No quadro 5, abaixo, exemplificamos com um fragmento o registro das transcrições das filmagens.

⁴⁸ Ian faltou em alguns dos dias em que estávamos em campo, por este motivo não obtivemos o mesmo número de filmagens em relação a Leonti e Alexei.

Aluno: Ian	Data: 15/09/2010	Início: 13:45	Término: 14:15	Duração: 30 min.
Minuto	Descrição das cenas			
00 a 01	<p>Ian está sentado na primeira cadeira após a mesa da professora, que está vazia, pois a professora encontra-se no lado esquerdo da sala conversando com uma aluna. Ian está com um papel na mão conversando com um colega. O colega fala com Ian que responde e rir para ele. Essa conversa não pôde ser ouvida, pois muitos alunos estavam falando na sala ao mesmo tempo. Nesse momento, a professora termina a sua conversa e fala: Psiu? Vamos lá! Podemos? Vamos acompanhar. Alguns alunos, nesse momento, levantam para falar com os colegas ou para falar com a professora, outros conversam entre si, uns riem outros gritam e alguns estão sentados escrevendo no caderno. Ian olha para um colega e balança a cabeça, como sinal de não. Depois vira para frente e olha a folha que está em sua mão. Nesse momento, a professora está em sua mesa falando com dois alunos. Novamente a professora fala: Psiu? Olha só, já podemos agora!</p>			
01 a 02	<p>A folha de Ian quase cai no chão por causa do ventilador que está em sua frente, mas o mesmo bate rápido nela com a mão para que não caia. Ele conversa com um colega à sua esquerda e responde para o mesmo: é “Juani”. Depois começa a arrumar as folhas que estão em sua mão. Ele junta todas as folhas, batendo verticalmente na mesa para arrumá-las. A professora começa a ler. Ian interrompe a professora e diz gritando: calma aê! Começando a mexer na mochila, com apenas uma de suas mãos. Ele mexe na mochila e ao mesmo tempo olha para a professora. Ian coloca a mochila em cima da carteira e abre os fechos dos compartimentos da mochila procurando algo.</p>			
02 a 03	<p>Após uns segundos, ele tira uma pasta plástica azul clara e coloca sobre a sua carteira. Nesse momento, um aluno continua a leitura da professora. Em seguida, Ian coloca todas as suas folhas dentro da pasta e começa a encaixar as folhas no objeto de plástico existente na pasta. Outro aluno começa a fazer a leitura.</p>			
03 a 04	<p>Ian retira o objeto da pasta e começa a encaixar as folhas, que tem furos, em outro objeto da pasta. Feito isso, ele encaixa o objeto que foi retirado (ele olha para o seu lado direito duas vezes enquanto faz isso) começando a encaixar suas partes na pasta. Toda essa ação demorou, praticamente, 1 minuto e 20 segundos. A professora passa a leitura para outro aluno. Ele termina e bate a pasta na carteira atrás da dele, quase deixando a mesma cair no chão.</p>			

Quadro 5 - Modelo da transcrição das cenas filmadas em sala de aula.

Segundo Matos (2003), a análise etnográfica orientada por registros audiovisuais permite documentar os processos observados com uma precisão maior do que nos permite a observação participante, e por isso configura-se como uma técnica válida e rica na complementação de dados. Ao revisitar o momento da sala de aula a partir das cenas gravadas, incluímos a possibilidade de observar situações, momentos, expressões e sentidos nem sempre passíveis de serem notadas quando imersos e participantes do contexto.

Esse tipo de análise Erickson (1989) denomina de microetnográfica, o mesmo que microanálise etnográfica, nomenclatura utilizada por pesquisadores no Brasil. Segundo Mattos (2004, p. 69) “é um instrumento da etnografia, [...] considerada micro porque estuda particularmente um evento ou uma parte dele ao mesmo tempo em que dá ênfase ao estudo das relações sociais em grupo como um todo, holisticamente”.

A eficácia do uso de filmagem de cenas tem sido referendada em pesquisas que procuram analisar o desenvolvimento de alunos diante do processo de ensino-aprendizagem (PLETSCH, 2005) e por outras que, também, no contexto da escola e da sala de aula, investigam interações entre os atores sociais desse espaço, questões relativas ao currículo, à avaliação, à formação de professores e ao fracasso escolar (MATTOS, 2001; MATTOS, 2004, BRAUN, 2004, MATTOS; CASTRO, 2005; CAPELLINI; MENDES, 2007).

Para obtermos a percepção das professoras de sala de aula sobre os momentos observados durante o período em que filmamos cenas do cotidiano da sala de aula, convidamos estas a revistarem o momento, agora como observadoras. A finalidade desse momento foi de coletar informações sobre a compreensão, os sentidos e percepções que as professoras tinham sobre o aluno com deficiência intelectual e o processo de ensino e aprendizagem estabelecido nesse cenário.

Por questões de disponibilidade de tempo e de carga horária, das quatro professoras diretamente envolvidas com cada um dos três alunos, duas (P2 e P4) não puderam participar desse momento. Mas, a professora P2 solicitou nossa autorização para ver as cenas, pois queria muito “se ver dando aula e ver o aluno” de um ângulo que não lhe era possível quando estava dando aula. Nas palavras da professora: “*eu quero ver ele mais de perto, como ele participa da atividade, como ele reage, as dificuldades para eu agir melhor*” (P2).

O momento de observação das cenas junto com as professoras aconteceu, semanalmente, nos dias em que estas tinham reunião de planejamento, de outubro a dezembro de 2010. Porém, sua sistematicidade ficou comprometida, pois o momento precisou ser suprimido várias vezes para que elas participassem das reuniões de planejamento geral, quando toda a equipe do ano de escolaridade se reunia, obrigatoriamente. Dada as possibilidades para esse momento, foram realizados quatro encontros com cada uma das professoras P 1 e P5, com a duração de 60 minutos, em média. O registro desses encontros foi gravado em áudio e transcrito na íntegra, logo após cada encontro; e serviu de base para alguns apontamentos, tanto para as observações participantes, como para as reflexões nos encontros seguintes com as professoras, que também tiveram acesso a essa transcrição.

5.3.3 Fase da análise dos dados⁴⁹

Esse momento, apesar de se caracterizar com ênfase maior ao final das três etapas, na verdade, acontece desde a entrada em campo. A partir do momento em que as informações começam a ser registradas as mesmas começam a guiar os passos da pesquisa, por exemplo, em relação a que eventos/situações ou quem observar melhor, quem entrevistar, que tipo de questão abordar na entrevista.

A organização dos dados é um momento complexo, as informações são muitas e cabe a nós organizá-las de tal modo que possibilite a compreensão dos significados envolvidos. Para começar a organização dos dados fizemos a leitura e releitura de todos os documentos criados a partir do campo: o diário de campo, as transcrições das entrevistas e das filmagens e de documentos que compõem esses arquivos.

Para criar um sistema capaz de catalogar e organizar as informações coletadas, utilizamos a técnica da análise do conteúdo referendada por autores como Bogdan e Biklen (1994), Minayo (1997), Ezzy (2003) e Bardin (2009). A análise de conteúdo é uma técnica de tratamento das informações que tem por finalidade identificar o que está sendo dito a respeito de um determinado tema e permita a inferência de conhecimentos pertinentes às condições de produção destas mensagens (BARDIN, 2009). É considerada a mais dedutiva de todas as formas de análise dos dados, segundo Ezzy (2003).

Na análise de conteúdo há três momentos básicos definidos por Bardin (2009): da pré-análise ou preparação do material, da exploração do material e as inferências sobre os dados e da interpretação. Durante a pré-análise realizamos as primeiras leituras, ou como chama Bardin (*op.cit*), a *leitura flutuante*. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 221), à medida que vamos lendo os dados, certas “palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos” se repetem ou se destacam. Nessa fase de exploração do material realizamos a codificação dos dados, marcando com um mesmo número as informações que se repetiam.

⁴⁹ Consideramos “dados” todo tipo de informação que o pesquisador reúne e analisa para estudar o fenômeno em questão no processo de investigação, aqui gerados a partir de documentos legais disponibilizados pela escola (relatórios ou pareceres pedagógicos, fichas de avaliação, laudos médicos, atas de reuniões, entre outros documentos organizados nas pastas dos alunos), das entrevistas realizadas, dos registros de diário de campo e das filmagens realizadas em sala de aula (TRIVIÑOS, 1987).

O desenvolvimento de um sistema de codificação consiste em percorrer os dados na busca de regularidades e padrões, bem como tópicos presentes nos dados e, em seguida, escrever palavras, frases que representem esses mesmos tópicos e padrões. Esses fragmentos - palavras, frases, padrões ou comportamentos - originaram categorias que, por sua vez, reagrupam as unidades desmembradas dos documentos analisados a partir do tema a que se referem, criando categorias por *análise temática*. De acordo com Ezzy (2003), a análise temática faz parte dos procedimentos iniciais da análise de dados e as categorias de análise que emergem dos dados são desenvolvidas através de dedução lógica, a partir de uma teoria preexistente. “Desta forma, a teoria preexistente é testada com dados empíricos” (p. 82).

A partir da análise de dados, nesta etapa, observamos o surgimento de quatro categorias identificadas e definidas no quadro 6, que segue:

CATEGORIA	DEFINIÇÃO
1. <i>Compreensões</i>	Falas ou comentários que retratem a compreensão ou entendimentos sobre deficiência intelectual e aprendizagem.
2. <i>Práticas educacionais</i>	Falas ou comentários que relatem ou descrevam ações desenvolvidas no cotidiano escolar, com o aluno ou na presença do aluno com deficiência intelectual no contexto da escola, fora da sala de aula e na sala de aula.
3. <i>Dificuldades</i>	Falas ou comentários que relatem as dificuldades em relação ao processo de ensino-aprendizagem, vividas no cotidiano escolar pelo (a) aluno, professor e escola.
4. <i>Caminhos, possibilidades e tensões</i>	Falas ou comentários que indiquem estratégias e situações percebidas pelos professores como facilitadoras na mediação do processo de ensino-aprendizagem ou que indiquem a superação ou não das dificuldades vividas no cotidiano da sala de aula e/ou da escola.

Quadro 6 - Categorias elencadas e suas definições.

Para garantir as inter-relações necessárias à compreensão dos dados, a análise temática aconteceu a partir de um tríptico enfoque, conhecido como triangulação de dados. A finalidade de associar esta técnica foi de obter “a máxima de amplitude na descrição, explicação e compreensão” do objeto de estudo (TRIVIÑOS, 1987, p. 138).

Desse modo, procuramos entender como os atores sociais do recorte desta pesquisa percebem, compreendem, falam sobre e veem o processo escolar do aluno com deficiência intelectual, a partir *dos processos e produtos elaborados pelo pesquisador* sobre as percepções dos sujeitos (entrevistas, observações, filmagens), dos *elementos produzidos pelo meio* (documentos disponibilizados pela escola como relatórios, trabalhos de alunos, atas de reuniões,

entre outros) e dos *processos originados pela estrutura socioeconômica e cultural*, captados a partir dos instrumentos de pesquisa, do olhar sobre o macro-organismo e as relações socioeconômicas que se apresentavam para o cenário do estudo.

Na última fase, da interpretação dos dados, continuamos a fazer a leitura do material à procura de fragmentos, falas ou cenas que confirmem as análises reflexivas a que chegamos a partir dos conteúdos organizados em categorias temáticas. Esse é o momento em que estabelecemos “as inter-relações necessárias para a compreensão” dos dados, como afirma Pletsch (2009, p. 128), aliado ao resgate do aporte teórico sobre o qual embasamos a pesquisa. Para esse momento reservamos o item que segue.

5.4 Discussão dos dados da 1ª etapa: conhecendo o contexto escolar, seus contornos e percepções

Encontram-se neste enfoque as análises e discussões sobre as percepções que envolvem o aluno com deficiência intelectual, as estratégias pedagógicas, encaminhamentos e suportes educacionais disponibilizados na escola. Ou seja, as discussões e reflexões apresentadas discorrem sobre como a escola, cenário deste estudo, tem pensado e se organizado ao ter o aluno com deficiência intelectual no seu contexto. Para isto, a partir das quatro categorias elencadas na análise de dados, organizamos o texto em dois momentos: o primeiro aborda as reflexões sobre a compreensão dos professores acerca da deficiência intelectual, do aluno que a apresenta, assim como das relações que se estabelecidas entre este e a aprendizagem. No segundo, ampliamos as discussões e analisamos as práticas pedagógicas, os caminhos, as possibilidades e tensões deste processo com o aluno com deficiência intelectual.

5.4.1 Deficiência intelectual⁵⁰ e aprendizagem a partir dos dados revelados na escola

A presença de alunos com deficiência intelectual tem requerido dos professores e da escola compreender esta especificidade diante dos processos de ensino e aprendizagem. No contexto da escola comum, esta situação tem se revelado uma atividade complexa e permeada por dúvidas, como observado nas seguintes falas:

[...] é um conceito polêmico (P10); [...] é um grande nó (P9); É um termo muito difícil para dar conta (P14); Eu tenho dificuldade para pensar a deficiência mental dentro de uma escola, eu não sei, eu não saberia dizer: isto é uma deficiência mental. Porque assim: é deficiente dentro do que é proposto? (P7); Essa questão de deficiência intelectual é difícil e a escola lida com o intelecto o tempo todo (P8).

A deficiência intelectual, dentre as necessidades educacionais especiais, parece gerar mais impasses entre os professores (MARTINS, 2009; GLAT; PLETSCHE, 2011). Entendemos que isto tem relação, entre outros fatores, com a forma e as concepções sobre as quais a escola que temos se configura. As transformações ocorridas na sociedade sobre as formas de compreender a deficiência intelectual têm desencadeado questionamentos sobre a escolarização deste aluno (DECHICHI, 2008). Mas, o fato é que a estrutura escolar ainda contribui para a manutenção das falas citadas, pois, além de comumente privilegiar as habilidades cognitivas em detrimento de outras que constituem o desenvolvimento humano, a escola que temos é meritocrática por princípio.

O professor se vê, então, em um contexto que privilegia exatamente a questão mais “cara” ao aluno que não responde às atividades e ao currículo proposto, conforme a escola está habituada. E, nesse ínterim, o professor demonstra receios advindos de dúvidas sobre como lidar com este aluno em uma estrutura escolar que não favorece outra forma de organização do ensino para a aprendizagem e o desenvolvimento deste sujeito.

Oliveira (2009, p. 71) afirma, justamente, a necessidade de mudança das percepções e das práticas educativas presentes na escola sobre este aluno, nas “dimensões: políticas, administrativas, estruturais, organizacionais, atitudinais e pedagógicas”. Esta mudança está

⁵⁰ Esclarecemos para as discussões dos dados, nos capítulos V e VI, o termo deficiência metal será mantido nas citações literais em respeito à forma e ao momento da escrita do autor/referência utilizado.

atrelada ao conhecimento de “novas concepções acerca da deficiência intelectual, das possibilidades desses alunos e, ainda, dos determinantes para o seu desenvolvimento”.

A definição de deficiência intelectual, atualmente, baseia-se em aportes científicos que vão além dos aspectos biológicos e capacidades cognitivas para a ponderação sobre a aprendizagem e os determinantes para o desenvolvimento desse aluno. O modelo proposto pela AAIDD (2010) prevê uma compreensão multidimensional sobre o desenvolvimento deste sujeito, incluindo análises sobre os aspectos orgânicos/biológicos e aspectos sobre o contexto e o ambiente em que vive o sujeito. Nessa abordagem, não há prevalência de uma abordagem sobre a outra, e sim uma análise baseada na complementaridade de aspectos que podem, ou não, favorecer a aprendizagem e determinar o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual.

A contribuição desse enfoque pode estar nas reflexões que levam as professoras a desfazerem o “nó” diante da deficiência intelectual, quando é conhecida a possibilidade de mudança nesta condição, na medida em que apoios, recursos e formas de oferecer o ensino são organizadas para este aluno. Ou seja, que, independente das características inatas, a condição do desenvolvimento poderá ser melhor, ou não, e a deficiência mais ou menos demarcada, conforme os apoios e recursos organizados no ambiente para este aluno (VIGOTSKI, 1997; FONTES *et al.*, 2007; AAIDD, 2010). Como observado por De Carlo (2001, p. 66), “o que diferencia uma pessoa deficiente mental de outra considerada normal é o tipo de sua estrutura orgânica e psicológica, não padrões quantitativos”.

No contexto deste estudo observamos diferentes percepções e compreensões sobre a concepção de deficiência intelectual. Embora alguns pontos de vista considerem que esta definição não se baste nos aspectos inatistas e orgânicos, a tendência maior ainda é a que privilegia a visão biológica, médica, psicológica. Nas falas que seguem observamos esse aspecto:

É quando a criança tem uma dificuldade para aprender coisas, [...] um rendimento abaixo da média, do esperado (P1).

Uma pessoa que não tem capacidade. Parece forte essa palavra, não tem capacidade. Mas não tem capacidade intelectual para responder o que a pessoa deve saber (P5).

[...pessoas, crianças que tenham suas funções não sendo consideradas normais em relação ao desenvolvimento de outras pessoas (P11).

É uma deficiência cognitiva, dificuldade para aprender que é uma questão de ... [alguns segundos de silêncio] ... patológica, eu diria. É, eu acho que é isso (P12).

A noção que eu tenho é de que seja uma perda em relação a algum teste cognitivo, alguma dificuldade que a criança tem no teste cognitivo. Se ela tá abaixo daquela média, que é uma média comum a todos daquela idade, ela tem alguma deficiência (P13).

Nas falas, acima descritas, há ideias em torno da concepção que identifica a deficiência intelectual a partir de um nível de rendimento “abaixo da média”, uma perda identificada por testes cognitivos, uma patologia; ou seja, ideias que nos remetem ao modelo clínico. Em contrapartida, também notamos a compreensão que privilegia concepções para além do que está posto como diagnóstico, envolvendo aspectos sociais e culturais do ambiente como fatores a serem considerados para esta compreensão. As falas que seguem são exemplos disto:

Eu tenho muitas preocupações quanto à abordagem que tenho percebido, quando a abordagem é muito medicamentosa. [...] não dá pra ficar preso nesse rótulo. Porque quando a gente se aprisiona nele a gente acaba acreditando pouco (P3).

Primeiro não dá para ver o déficit cognitivo sem o contexto, a cultura, a família, os estímulos que a criança tem contato, acaba que isso dá um diferencial. [...] Ela tem raciocínio, mas o processo de aprendizagem é modificado [...]. Eu vejo possibilidade no aprender para essa criança, só que essa condição de aprender é diferenciada (P6).

[...] aquela criança, jovem, adulto que demonstra a necessidade de um tempo maior para atingir determinados níveis que você veria naquela faixa etária, em uma população padrão médio, com maior rapidez. Que todos são capazes de aprender, eu não tenho a menor dúvida, só que alguns levam um tempo maior, precisam de oportunidades e de estratégias diferenciadas, de mais tempo para atingir determinados objetivos (P10).

Nas falas das professoras P6 e P10 percebemos o olhar sobre uma perspectiva que agrega à análise aspectos sobre a relevância do contexto, da cultura e das oportunidades, ou seja, dos apoios e estratégias disponibilizados e a influência disto sobre a condição de desenvolvimento do aluno. Assim como, na fala da professora P3 e P10, observamos a preocupação em afirmar sobre as possibilidades de aprendizagem para qualquer aluno, independente do “rótulo”, ou seja, do diagnóstico e das formas diferenciadas de aprender e desenvolver-se.

Considerar que a aprendizagem pode apresentar formas diferenciadas e qualitativamente específicas em relação ao desenvolvimento tipicamente conhecido, e que tanto o ambiente como os apoios oferecidos são responsáveis pelo sucesso do aluno, é uma ideia ainda em construção na escola que dispomos. Por consequência, como observado nas falas, as percepções sobre deficiência intelectual são confusas, por vezes, revestidas de impossibilidades, fragilizadas no modo de pensar e articular a aprendizagem deste aluno.

Além disto, há questões que atravessam o espaço educacional e não favorecem as mudanças necessárias para um olhar multidimensional sobre este aluno. A organização da sociedade e das formas culturais nela veiculadas são previsíveis para um ser humano típico, não

para o que escapa a essa previsibilidade. Na escola ocorre a reprodução, mas também a validação dessa previsibilidade, do que é típico.

A problemática insere-se neste ponto, pois as leis de desenvolvimento humano são as mesmas tanto para o aluno com deficiência intelectual quanto para aquele que não a tem (VIGOTSKI, 1997). No entanto, tais leis não são ponderadas para o aluno com deficiência intelectual. Isto acontece, ou porque a possibilidade de desenvolvimento não é considerada, ou porque são desconhecidos os meios pelos quais as mesmas leis ocorrem para este aluno. Com efeito, por uma via ou outra, o processo de aprendizagem é cerceado por um ensino que não o favorece e não impulsiona seu desenvolvimento.

Partir da ideia de que as leis de desenvolvimento para o aluno com ou sem deficiência são as mesmas não significa dizer que o ensino deve ser igual. Conforme De Carlo (2001), existem peculiaridades para a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual e por isto há a necessidade de estratégias diferentes, formas, mecanismos que possibilitem ao aluno o seu desenvolvimento. Desconsiderar esse aspecto é também desconsiderar que a escola precisa pensar como ensinar e promover a aprendizagem para o aluno que nela ingressa. Garantir situações adequadas para o desenvolvimento do aluno, respeitando as diferenças ou processos específicos que este apresenta em relação ao ensino e à aprendizagem, é uma condição para a estrutura escolar que ainda não conseguimos articular.

Vale destacar nesta discussão que Vigotski (1997) coloca-se no lugar de oposição à biologização da deficiência intelectual, assim como este estudo. E que, embora a identificação de etapas do desenvolvimento, aspecto apontado em algumas das falas, tenha valor, Vigotski destaca que é necessário compreender como ocorre esse processo, dado sua complexidade e dinâmica para cada aluno, em cada ambiente. Logo, a validade de sabermos em que etapa do desenvolvimento o aluno encontra-se ocorre quando, também, identificamos como ele elaborou as funções psíquicas para chegar à etapa e como fazemos para que ele avance para a próxima. Desse modo, é importante conhecermos,

[...] compreender[mos] as regularidades gerais e descobrir[mos] as peculiaridades das diferentes variações do desenvolvimento. Ao invés de dar uma definição geral da deficiência mental, é preciso determinar como o sujeito enfrenta sua condição de deficiência, de que formas ela se manifesta, e por qual via deve avançar a escola (DE CARLO, 2001, p. 67).

Todavia, é preciso ponderarmos, também, sobre as condições e mudanças necessárias para que a afirmação acima seja exequível. Falamos de ponderações além das conceituais, sobre

a formação do professor e sobre como a estrutura escolar e as práticas pedagógicas se articulam na escola para atender alunos com esta ou outra deficiência.

A mudança em relação à concepção sobre deficiência intelectual e a aprendizagem diante do desenvolvimento com esta caracterização vem acontecendo, embora as condições sejam, ainda, pouco favoráveis. Notamos a mudança de olhar sobre a concepção na fala da professora P6 quando diz: *“não dá para ver o déficit cognitivo sem o contexto, a cultura, a família, os estímulos que a criança tem contato, acaba que isso dá um diferencial”*. Ou nas falas das professoras P10 e P14 quando refletem sobre como elas percebem a deficiência intelectual, a aprendizagem e os conhecimentos culturalmente disseminados cotidianamente e cientificamente. As professoras comentam:

Eu sempre penso nessa questão, eu penso nas várias aptidões das pessoas. Por exemplo, o Leonti é um garoto que joga um futebol como ninguém. Como eu posso dizer que ele tem um déficit.....[pausa na fala]....Ele tem um déficit intelectual porque a escola é acadêmica. Então o déficit intelectual no sentido acadêmico, mas não posso dizer que ele tem dificuldade de aprendizagem se ele é capaz de aprender, memorizar, compreender e aplicar as regras do futebol até melhor do que outros.

Mas, academicamente, ele tem dificuldades que outros não têm (P10).

Eu, quando penso nisso [na deficiência intelectual] eu penso no nível de trabalho e eu penso logo numa estratégia do que dá para fazer. Eu não fico querendo saber por que esse cara é assim. Eu penso no cara como um aluno que vai me trazer determinadas questões e não fico esquentando o que é ou não é. Eu vou querer saber o que eu preciso fazer por ele e com ele para ele aprender (P14).

Observamos nas falas das professoras, acima transcritas, questionamentos sobre a marca do diagnóstico, sobre o formato e o modo desta deficiência se apresentar em relação à perspectiva “acadêmica” da escola e no que isto as impele pensar quanto ao aluno com deficiência intelectual, na escola comum. Vigotski (1997) e Padilha (2000) ajudam-nos a encaminhar essa discussão ao afirmarem que em se tratando do aluno com deficiência intelectual o “estudo das possibilidades” é a perspectiva a ser vislumbrada para pensarmos a aprendizagem. Não é o defeito que determina o destino deste aluno, mas o contexto social e o olhar dialético sobre “fatos da vida”.

Ou seja, se o contexto escolar não considerar as possibilidades pelas quais a aprendizagem ocorre para este aluno, ele, conseqüentemente, apresentará dificuldades além das previstas por sua deficiência primária. Nesse caminho, serão suas deficiências secundárias que, de fato, serão percebidas na escola e identificadas em falas como: ele não lê, não escreve, não calcula, não memoriza, não tem atenção, não abstrai. A fala da professora P10 nos faz refletir que “academicamente”, também, é relevante valorizar o

[...] que é que o deficiente mental domina, de que se apropriou na/da cultura: importa saber desde a avaliação, quanto essas crianças e jovens são usuárias de instrumentos culturais; quanto utilizam-se dos gestos como a dança do corpo, que traz harmonia aos movimentos; quanto a linguagem orienta o pensamento e a ação; como se apropriam dos processos semióticos, dos signos sociais, quando da interlocução com o outro (PADILHA, 2000, p.8).

Em outras palavras, a concepção sobre este aluno, quem ele é, precisa ser a partir do quanto o conhecemos: é importante conhecer o que este aluno realiza, como realiza, quais as condições, pois de algum modo ele o faz. Porém, como não o faz convencionalmente, como os demais colegas de turma, geralmente marcamos que ele não lê, escreve ou compreende conceitos mais complexos. Esta é uma discussão que nos faz refletir sobre as contribuições do diagnóstico para a escola, assim como fez a professora P3. A professora diz:

Eu acho esse rótulo, essa marcação, esse tipo de laudo quando vem parece que está dado que ela vai ter dificuldade. E se a gente for falar do Leonti e do Alexei, eu vejo que eles avançaram nessas questões. Que eles conseguem fazer muitas coisas em função do desejo: o que eu quero, o que eu vou aprender, qual é o prazer disso (P3).

Observamos na fala da professora um olhar sobre o aluno a partir da perspectiva que considera o aluno e seu caminho na aprendizagem, seu interesse e avanço, independente da especificidade. O diagnóstico, quando dado, nem sempre encaminha essa perspectiva, pois depende muito do modo como é compreendida a deficiência. É mais comum esta informação obscurecer as ideias sobre o desenvolvimento do aluno ao invés de esclarecer aspectos que possam ser investigados e desenvolvidos em prol das possibilidades. O que é da ordem do biológico, do cultural, do individual ou do social? Como e quando circunscrever o olhar sobre um aspecto ou outro de modo a favorecer a aprendizagem deste aluno? Esses são questionamentos complexos de serem encaminhados, mas necessários à organização da escola e da equipe de professores.

Entre a equipe de professoras notamos o olhar sobre o aluno com deficiência intelectual sendo ressignificado, ao mesmo tempo em que observamos olhares sobre a organização e consideração das mediações, no e do mundo cultural e social, ainda truncados quanto à aprendizagem deste aluno, como observado na fala a seguir:

Deficiência intelectual é uma característica, um dado importante que você deve considerar naquele aluno. Então, você não pode esperar dele ou criar uma expectativa de que ele vai chegar até aqui se ele tem essa característica. Mas tem o outro lado ... [pausa na fala] ... você não pode ...[pausa na fala]... essa expressão deficiência intelectual criar uma acomodação (P5).

Do mesmo modo que a professora P5 diz que a especificidade é um “dado” no aluno, ou seja, está nele, é dele, e como consequência as expectativas sobre ele são diferentes em relação aos outros alunos, ela diz que esse dado, essa condição não justifica o professor se acomodar diante do aluno, dos processos de aprendizagem que ele venha a organizar ou não. Há impasses na fala que revelam ponderações ainda em processo pela professora, pois ao mesmo tempo em que ela se aproxima de uma concepção inatista, tenta falar da importância de investir, apostar na aprendizagem do aluno. E é assim que a escola parece estar neste momento: tenta compreender a complexidade que envolve a deficiência intelectual, mas como suas experiências não lhe conferem ver o que tenta pensar como possibilidade para este aluno, o discurso de seus professores é controverso, assim como as concepções sobre deficiência intelectual, na grande maioria.

Ressaltamos, como também Padilha (2007) o faz, que a perspectiva sobre a concepção e a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual precisa ser para “*quem*” (o aluno) e não para “*o quê*” (a deficiência). Bianca, no estudo de Padilha (2007, p. 29), assim como Leonti, Alexei e Ian, neste estudo, “tem sentimentos, vontade, sensibilidade, existência moral, que são, todas matérias sobre as quais a neurologia não pode falar”. Portanto, um diagnóstico e o que é dado nele não tem a pretensão de fechar o que é ou como pode ser a aprendizagem para estes alunos. Talvez, quando possível, a indicação do diagnóstico possa nos sugerir alguns aspectos para pensarmos sobre as diferentes formas do desenvolvimento se apresentar quando há uma deficiência, para a partir daí pensarmos caminhos, possibilidades e estratégias para o desenvolvimento deste “*quem*”, no processo de aprendizagem.

5.4.2 As práticas pedagógicas para o aluno com deficiência intelectual e a escola comum

Esta discussão tem relação direta com as questões sobre como é percebida a deficiência e sua analogia com a aprendizagem. No item anterior tratamos sobre estas percepções e agora ampliamos a reflexão na direção da análise das práticas pedagógicas.

Para discorrermos sobre deficiência intelectual e práticas pedagógicas é importante considerarmos, que esta se faz presente em um corpo, não é necessariamente aparente, mas tem

marcado, significativamente, o processo de ensino e aprendizagem do aluno que a tem como diagnóstico ou hipótese no seu desenvolvimento. Além disso,

[...] não podemos falar da deficiência mental em geral, uma vez que dentro desta complexa formação se incluem fatores diferenciados. De acordo com a complexidade de sua estrutura é possível não um, mas muitos tipos qualitativamente diferentes de insuficiência intelectual e, portanto, devido a essa complexidade do intelecto, suas estruturas admitem a ampla compensação de diferentes funções (SILVA, 2000, p.5).

Por isso, as reflexões precisam estar relacionadas com o aluno, com o *quem*, como dito anteriormente. *Quem* é este aluno para o qual direcionamos as práticas pedagógicas? Conhecendo-o, então perguntamo-nos, quais práticas ou *o que* pode impulsionar seu desenvolvimento? Na escola deste estudo observamos iniciativas que possibilitam reflexões sobre o processo de aprendizagem desses.

Uma iniciativa é o *Laboratório de Aprendizagem – LA*. Na prática, as ações do LA são organizadas fora de sala de aula, individualmente ou em grupos de dois e três alunos, por uma professora. A tentativa é de conhecer as possíveis causas da dificuldade apresentada e buscar alternativas para cada caso. De acordo com a professora P3, o trabalho com os alunos procura “*desenvolver capacidades, instrumentos, dar autonomia para que o aluno consiga caminhar nas outras atividades*”.

Outra iniciativa observada é a ideia da “*bidocência*” como apoio a alunos com necessidades educacionais específicas em sala de aula. Esta ação

[...] ocorre em situações cotidianas de sala de aula, desenvolvendo intervenções em sala de aula mesmo ou fora dela e/ou e aulas no contraturno. Tem a proposta de criar caminhos alternativos para o ensino de matérias diversificadas, variação da linguagem, apoio individualizado, além de interagir com professores regentes na busca de respostas adequadas às demandas apresentadas. Repensar procedimentos e instrumentos de avaliação (folheto informativo de uma das Unidades escolares).

Neste contexto, a *bidocência* se caracteriza pela *itinerância* de um professor na escola, de acordo com a demanda e número de alunos nas turmas. Embora esta estratégia seja validada no âmbito escolar, sua efetivação depende do número de professores no quadro funcional na escola, conforme explica a professora P8:

[...] foi fundamental a presença da bidocente para que fosse dado um suporte ao aluno, e aos professores para que pudessem ser elaboradas as situações de ensino, mas não temos o número suficiente de professores, [...] não posso colocar um professor na turma do Ian ou do Alexei ou do Leonti [...] e deixar duas professoras numa turma e outra sem professor.

A ideia de ter um professor como estratégia de apoio ao aluno, junto com o professor regente em sala de aula, tem sido analisada em estudos sobre a organização do ambiente escolar inclusivo. Observamos iniciativas desse porte há alguns anos em estudos que têm como temática propostas colaborativas de ensino, dentre os quais vale lembrarmos Capellini (2004), Capellini e Mendes (2007) Fontes (2009), Machado e Almeida (2010), Fenty *et.al.* (2012).

Sobre esta temática, concordamos com os autores supracitados que o ensino em uma perspectiva colaborativa favorece a organização de novas práticas para a aprendizagem de todos os alunos. Além disto, propicia o desenvolvimento profissional, pois possibilita que professores reflitam “sobre as suas práticas”, pensem “novas formas de enfrentar as dificuldades” e outras maneiras de ensinar (MACHADO; ALMEIDA, 2010, p. 346). No entanto, no cotidiano da escola, a proposta apresenta fragilidades relevantes quanto à estruturação dos recursos humanos necessários e à definição das funções e ações implementadas entre os professores. Fatores estes observados como dificuldades nos estudos referidos, assim como neste. Diz a professora P8 que:

A estratégia da bidocência é muito importante, mas às vezes não dá certo [...] por conta das relações entre professores, porque às vezes o professor que está com o aluno acha que é só para ficar junto [... pausa na fala...] não caminha com o trabalho da sala de aula [...] falta a definição da ação [...].

Ou seja, a ação pedagógica não se caracteriza como colaborativa, incidindo ao risco da particularização da atenção ao aluno em sala de aula, segregando-o do seu grupo e do contexto da sala de aula. Esta é uma prática muito recente, que depende das relações estabelecidas na cultura da escola sobre as formas de reger a aula, o conteúdo, o conhecimento e as formas do aluno participar e usufruir disto. Conforme Fenty *et.al.* (2012) a chave para o sucesso do processo do ensino colaborativo para alunos com deficiência é a atuação conjunta entre o professor regente e o professor de educação especial. Ambos com papel ativo no planejamento, na instrução das atividades, na avaliação, pois o uso do potencial educativo de ambos proporciona a organização de diferentes estratégias de instrução, para as diversas necessidades dos alunos em contextos inclusivos.

A ideia de colaboração entre professores é indicada em diretrizes nacionais, como na Resolução n.04/09, Art 13, item VIII, onde está que o professor do AEE precisa articular com o professor de sala de aula estratégias e recursos para a acessibilidade e promoção da participação do aluno nas atividades escolares. Todavia, face às condições que os professores têm para a

efetivação desta proposta, esta articulação não ocorre e o trabalho, que precisaria da articulação/colaboração entre aqueles que atuam com o aluno, fica restrito a ações isoladas.

Não obstante, observamos, também, práticas organizadas a partir da chegada do aluno na escola e da demanda imediata e real, porém nem sempre tomadas e formalizadas como parte do núcleo das práticas cotidianas, comuns à escola, como tantas outras que compõem o currículo. Tal fato pode ser observado nas falas que seguem:

[...] foi a partir da entrada delas [destes alunos] que a gente começou a se mexer (P9).
[...] na medida em que elas chegam, elas tensionam uma realidade estabelecida, um colégio muito tradicional em seu ensino. [...] acabam tensionando o fazer dos professores, das coordenações, da própria política institucional [...] O movimento é esse: as crianças chegam, se estabelece uma realidade na qual aqueles que trabalham com as turmas precisam pensar estratégias novas (P3).

São práticas pensadas de acordo como o momento e com as possibilidades da escola. Com efeito, a tensão observada pela professora P3, diante da realidade vivida na escola, é evidente e ainda mais notória quando envolve alunos com a deficiência intelectual. Esta deficiência, vista como complexa e difícil de ser contemplada pelas práticas que a escola habitualmente oferece, destaca-se diante de outras especificidades, como constatamos na fala da professora P9:

Isso, pra gente que trabalha com uma grade curricular é muito complicado. A gente consegue até lidar bem com a questão da paralisia cerebral [...] da dislexia [...]. Mas ter o déficit intelectual, realmente é uma angústia, porque a gente fica procurando estratégias, métodos, entre outras coisas para que ele consiga dar conta [...].

Nesse contexto, as falas pontuam como entraves, além da falta de professores, a organização seriada da escola por dificultar constituir atividades e estratégias de acordo com o tempo e ações necessárias para a aprendizagem do aluno. O que se relaciona com a dificuldade de pensar como flexibilizar e adequar o currículo da escola quando as diferenciações necessárias são mais significativas.

Ao tomarmos como referência de análise os elementos curriculares compreendidos como: objetivo, conteúdos, metodologia e organização didática, avaliação e temporalidade, indicados nos documentos nacionais que tratam de adaptações curriculares (BRASIL, 1998, 2000, 2001), observamos na escola iniciativas relacionadas à organização de atividades complementares individualizadas ou em pequenos grupos, apoios especiais, algumas modificações nos procedimentos com as avaliações (ambiente mais calmo e/ou com mediador),

assim como algumas reflexões sobre a temporalidade prevista para a aprendizagem, principalmente em momentos sobre a passagem de ano escolar ou retenção.

No entanto, pouco observamos adequações em relação aos objetivos e conteúdos, o que, para nós, parece ser a questão mais cara para a escola, assim como para alunos com deficiência intelectual. Para estes alunos as adequações curriculares são como engrenagens, pois a validade destas parece estar na complementaridade entre estratégias, níveis e tipos de adequações. A (re)organização e a análise, principalmente, dos objetivos e conteúdos curriculares é um aspecto relevante, em muitos casos, ao elaborarmos ações que favoreçam a participação e a aprendizagem.

Em alunos como Ian, Alexei, Leonti a aprendizagem caracteriza-se significativamente diferente dos demais alunos e, mesmo, entre eles. Configura-se de acordo como as possibilidades de compensação e nas diferentes funções do desenvolvimento que variam para cada sujeito. Enquanto Alexei e Leonti lidavam melhor com a proposta curricular e as práticas advindas desta, mesmo com pequenas adequações, Ian destacava-se por não se favorecer do mesmo modo. Para Ian as adequações precisavam ter um alcance maior sobre vários aspectos do processo de escolarização. Os caminhos para sua aprendizagem exigiam mais adequações nas ações pedagógicas do que Alexei e Leonti. Alexei e Leonti apresentavam um percurso para a aprendizagem com demandas menores, quase sempre possíveis de serem providas pela estrutura habitual da escola, enquanto Ian apresentava demandas mais significativas, as quais a escola não tinha ou sabia como atender. Como consequência, sua participação e aprendizagem ficaram comprometidas, como relata a fala da professora P14:

Esse aluno que tem essa dificuldade, que precisa de um tempo maior, que precisa de estratégias diferenciadas mesmo, não é uma coisinha ali ou aqui, um apoio ou uma recuperaçãozinha. Esse aluno precisa de estratégias de complementação regulares para que ele possa seguir.

A relevância da regularidade das estratégias para o ensino de alunos com a deficiência intelectual ficou evidente quando constatamos que o nível e a intensidade de diferenciação, entre as adequações para Alexei Leonti e Ian, distinguiam-se significativamente. Enquanto Alexei e Leonti conseguiam participar e realizar as mesmas atividades, nas respectivas turmas, mediante ações como apoio esporádico de um colega ou da professora e adequação do tempo ou da dinâmica (trabalho em grupo, duplas), com Ian não acontecia o mesmo. A participação de Ian somente acontecia quando a professora o chamava ao quadro para, com ela, realizar algo ou

quando esta conseguia ficar ao seu lado para ler com ele, explicar o enunciado da atividade, organizar a escrita, entre outras ações. Sem essa mediação sistemática e intensa, Ian quase nunca participava das propostas. Não bastava mudar a dinâmica, ou formato da atividade, ou oferecer apoio somente em alguns momentos.

Ao fazermos uma análise nas transcrições das cenas filmadas em sala de aula, constatamos que dos 223 minutos registrados em episódios, durante as 10 sessões com Ian, em 74 episódios foram registradas situações em que se dispersa com conversas, brincadeiras e/ou anda pela sala; 54 episódios em que pede para sair de sala, ir ao banheiro, beber água ou descer até a coordenação do seu ano onde costumava fazer algumas atividades com a professora responsável por este setor; 23 episódios em que ele se envolve em situações de conflito com colegas e professoras; 4 episódios em que ele dorme em sala; 59 episódios em que Ian participa da aula, envolvendo-se com a atividade. Ou seja, em apenas 27% dos episódios Ian participou das atividades, nos outros 73% sua participação não ocorreu. No gráfico 3, a seguir, observamos estes dados.

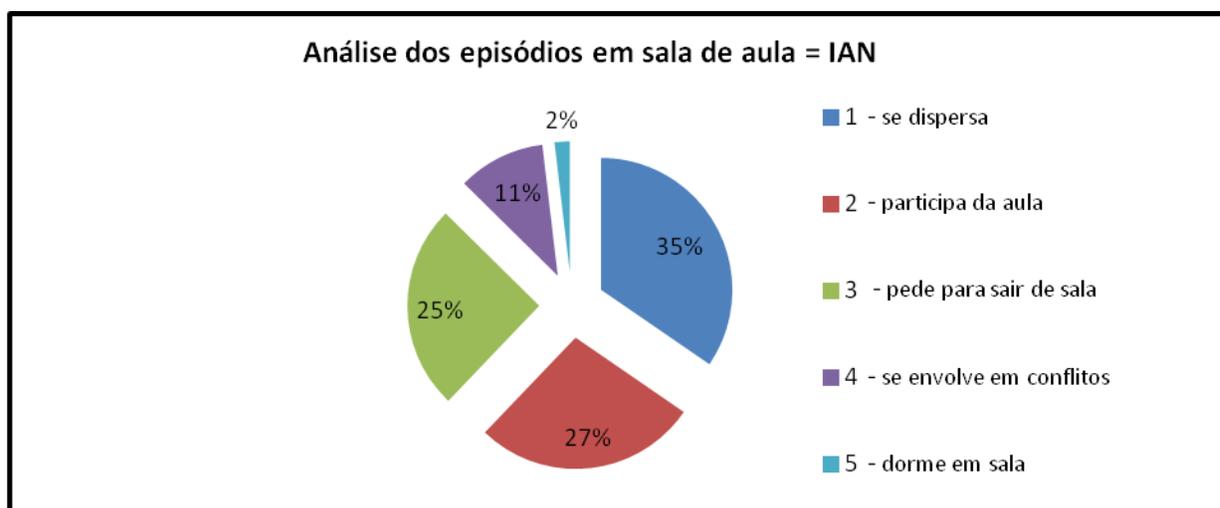


Gráfico 3 - Análise dos episódios em sala de aula do aluno Ian no ano de 2010.

As práticas que envolvem o cotidiano escolar, principalmente dos anos iniciais do ensino fundamental, envolvem atividades que se empenham, consideravelmente, na construção de aspectos da linguagem. As propostas exigem do aluno desenvoltura e autonomia, a cada ano em grau maior, em relação à escrita, à leitura, à compreensão de conceitos científicos sobre matemática, conhecimentos naturais e sociais. Observamos que as proposições exigiam de Ian uma organização que ainda não lhe era possível, com pequenas adequações. A mediação com

Ian, durante as atividades, precisava ser intensa e extensa. Ler para ele o enunciado, por exemplo, não bastava, era preciso ler com ele, depois dialogar sobre a compreensão da solicitação como uma tradução, depois organizar com ele a escrita do que ele havia dito e assim sucessivamente. Para ilustrar, no quadro 7, abaixo, seguem alguns episódios em que observamos a intensidade da mediação que precisaria ser garantida como condição para Ian participar.

MINUTO	EPISÓDIO: Aula de português, leitura de um texto literário, mediação realizada pela professora.
05 a 06	Ian acompanha, por vezes, a leitura. Ele coça os olhos algumas vezes olhando para o seu lado direito. Essa ação se repetiu algumas vezes. Ian acompanha a leitura, mas passados alguns segundos começa a mexer no diário de classe que está na mesa da professora. Ele pega o diário e começa a olhá-lo em sua mesa.
08 a 09	Enquanto olha o diário, Ian bate com o mesmo algumas vezes em sua mesa. Depois vira as páginas, deixando cair sua pasta no chão. A professora, nesse momento, pega o diário de suas mãos e coloca na mesa dela. Ele pega sua pasta no chão, coloca em sua mesa e pergunta para a professora: aonde tia? A professora o ajuda a achar, novamente, o texto. Ela começa a acompanhar com o dedo a parte que está sendo lida por um dos alunos. A professora olha para sua folha e para a folha de Ian, fazendo com que ele acompanhe com ela o texto. Ele coloca as mãos no queixo e acompanha a leitura.
09 a 10	A professora pede que Ian continue a leitura. Ele coloca o dedo na parte que irá ler e lê pausadamente. Do seu lado, está a professora que o acompanha a cada palavra. Ela até o ajuda a ler algumas, coloca o seu dedo na folha de Ian, o ajudando a falar.
10 a 11	Ian lê sílaba por sílaba e consegue concluir a leitura, a professora então, passa a leitura para a aluna Bárbara. Enquanto a aluna lê, Ian acompanha a leitura por alguns segundos. Depois começa a olhar para trás e falar com os colegas.
MINUTO	EPISÓDIO: Aula de Estudos Sociais, atividade em grupo sobre sistema digestório, mediação realizada por colega.
19 a 20	Ian pergunta qual é o seu grupo. Ele aponta para alguns alunos que fazem parte do seu grupo. Uma aluna diz para ele quem são as pessoas do grupo dele. A menina que está sentada na mesa a frente de Ian começa a explicar para ele sobre o sistema digestório. Ela o lembra da aula e Ian começa a escrever na folha.
20 a 21	A colega ajuda Ian com a atividade, aponta letras que ele omitiu na escrita, dita as frases que todos no grupo estão escrevendo, olha para ver se ele escreveu todas as palavras e se alguma foi esquecida, ela relembra a frase para ele corrigir. A professora pergunta para a menina se eles acabaram e a menina concorda. A professora retoma algumas ideias sobre o sistema digestório, vistas na aula passada. Ian levanta a mão e pergunta à professora se pode falar uma coisa do sistema digestório. A professora diz que pode. Ele diz: “A boca”. A professora diz muito bem e fala que ele se lembrou da aula sobre sistema digestório no laboratório. A mesma para de falar quando dois alunos conversam entre si. Ela volta a falar pedindo para Ian prosseguir com exemplos do sistema. Ele continua a citar e fala: “Tem a garganta e o tubo”. Ela pergunta qual é o nome do tubo e a turma diz esôfago.
21 a 22	Ian fala estômago e os alunos começam a dar outros exemplos. A professora pergunta mais exemplos para Ian e ele busca na folha que elaborou com o seu grupo, mais informações. A colega aponta as ideias registradas e Ian as lê.

Quadro 7 - Episódios em sala de aula com o aluno Ian.

A partir dos episódios analisados, observamos a necessidade de ações em sala de aula que possibilitassem o aluno participar das atividades desenvolvidas. O apontamento durante a leitura, o resgate de informações e o diálogo sobre o assunto tratado, como caminho para ele compreender o sentido da informação, eram estratégias vitais para que Ian se apropriasse de novos conceitos, no fluxo da própria comunicação verbal.

Nessa direção, o ensino e suas práticas tornam-se válidas quando oportunizam o que o aluno precisa para aprender. As práticas de ensino que possibilitam a este aluno ter acesso ao conhecimento são aquelas que atendem a sua necessidade de diálogo sobre os conceitos, “articulando-os às vozes, saberes e experiências do seu grupo social”. Nessas relações, e mediante práticas que viabilizem situações de ensino com esse caráter, “ele começa a elaborar o significado da palavra, a experimentá-la em seus enunciados, à luz de outras palavras e de outros enunciados” (FONTANA, 2005, p.167).

Não obstante, demandas em relação a práticas que oportunizassem a estruturação da linguagem, a formação de estruturas linguística e de novos conceitos também eram observadas em relação aos alunos Leonti e Alexei, como comenta a professora P3:

Eu falo muito da questão da leitura e da escrita quando eu falo do Alexei e do Leonti porque são questões essenciais para eles. [...] eles transitam bem pela matemática [...] Então quando eu me refiro muito à questão do texto, da interpretação e da produção escrita, tem a ver com essa preocupação. [...] O Leonti, tinha uma dificuldade de expressão muito grande, uma fala truncada, sem conectivos, um vocabulário restrito. [...] O Alexei tinha um texto comm muitas segmentações, com dificuldade de organizar o pensamento, precisa da imagem do livro, por exemplo, para recontar uma história. [...] Essa é a principal queixa dos professores, dos resultados dos trabalhos e é aquilo que eles também reconhecem como uma dificuldade para eles.

A linguagem é um instrumento fundamental no desenvolvimento humano, organizado em um sistema de signos como a fala e a palavra, em estruturas complexas. Quando este sistema apresenta peculiaridades na sua organização isto reflete diretamente sobre o modo como o aluno realiza as atividades que envolvem compreender um evento, generalizar e abstrair características de objetos, ordenar o real em categorias conceituais, assimilar e transmitir informações. Todas funções fundamentais em se tratando das práticas organizadas na escola, principalmente durante os anos iniciais. Quando não contemplamos as formas pelas quais o aluno pode desenvolver essas funções, sua aprendizagem sofre com lacunas entre o como é proposto na prática e o como ele poderia seguir, se consideradas as adequações necessárias.

Ora, como afirma Vigotski (2008, p. 62), se “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança”, as práticas pedagógicas ofertadas na escola não poderiam prescindir de atividades que auxiliassem ao aluno a participar das propostas e a elaborar instrumentos capazes de ampliar suas estruturas linguísticas e conceituais. As práticas pedagógicas para o aluno com deficiência intelectual – e todos os demais – precisam estar respaldadas na reflexão sobre os processos de elaboração conceitual do aluno e sobre nossos próprios processos de organização em relação ao conhecimento, ao cotidiano escolar e suas práticas. A preocupação da escola sobre as formas de encaminhar o ensino e a aprendizagem do aluno em questão tem aspectos críticos, por exemplo, quando uma professora comenta sua inquietação sobre o trabalho pedagógico com este aluno:

Então, em que medida a gente consegue trabalhar com essas crianças, particularmente, de forma que eles consigam desenvolver autonomia, transitar por diferentes espaços, nas relações deles, e oferecer possibilidades para que eles encontrem um caminho para conseguir maior autonomia intelectual, porque eu acho que é disso que a gente tá falando (P3).

“Encontrar o caminho” para aprender não depende exclusivamente deste aluno, mas, também, do tipo de “possibilidade” ofertada nas práticas pedagógicas pela escola e pelo seu contexto. Ou seja, se a escola espera que o aluno obtenha “autonomia intelectual”, é preciso avaliar em que medida oferece estratégias para que a mesma seja adquirida. Além disso, vale ponderarmos que a ideia de autonomia intelectual associa-se ao referencial piagetiano e, nesse ponto, concordamos com Duarte (1998, p.88) ao afirmar que:

[...] um posicionamento negativo em relação ao ato de ensinar seria o das concepções pedagógicas que, como no caso do Construtivismo, respaldam-se em teorias psicológicas que valorizam as aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho, como qualitativamente superiores àquelas onde o indivíduo assimila conhecimento através da transmissão de outras pessoas.

Em contrapartida, na perspectiva histórico-cultural os processos mediadores no grupo sociocultural, para a aprendizagem e desenvolvimento tem valor especial. Diferente da abordagem proposta por Piaget, para Vigotski os processos monitoradores do desenvolvimento não são autossuficientes, ou seja, não são autorreguladores. O que há é uma “equilibração mediada do desenvolvimento pelo outro social, resultando na internalização e construção gradual da autonomia intelectual, cultural e linguística” (BEYER, 1996, p. 81). Isto é, a mediação social, do outro, como estratégia que possibilita a experiência de aprendizagem mediada é ingrediente

determinante no desenvolvimento cognitivo. Esta premissa parte dos estudos de Vigotski sobre mediação e é incorporada por outros pesquisadores do desenvolvimento humano, como Feuerstein (BEYER, 1996; TURRA, 2007; GONÇALVES; VAGULA, 2012).

As adequações e as práticas necessárias à aprendizagem de alunos com deficiência intelectual precisam ser organizadas no micro e no macro espaço escolar, abranger da sala de aula à organização administrativa. *“É uma perspectiva que ultrapassa a visão característica da escola, da educação”* que temos, afirma a professora P3. Que precisa garantir as condições de acesso, permanência e aprendizagem mais rapidamente, ao contrário de como tem sido, como ilustra a professora P14, em sua fala: *“você vai tendo essas condições muito pouco a pouco e esse aluno precisa que isso seja mais rápido”*.

A morosidade na organização das condições para a escola desenvolver práticas pertinentes à aprendizagem do aluno uma deficiência é um obstáculo, também. Um exemplo dessa morosidade foi a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais, suporte previsto em diretrizes legais, para o AEE, apontada há mais de uma década no país. Na escola deste estudo, tal proposição somente a partir de 2010 começou a tomar forma, para em 2011 começar a funcionar. A organização de uma escola que:

[...] atenda às necessidades de todos os seus alunos, impõe à equipe escolar, quase que obrigatoriamente, uma reflexão profunda sobre toda a organização da escola e de suas possibilidades concretas de proporcionar acesso, para todos, dos bens culturais produzidos pela humanidade e traduzidos nos diferentes componentes curriculares (OLIVEIRA, 2008, p 150, *grifos da autora*).

Os dados coletados nos oferecem indicativo de algumas práticas organizadas e apontadas pelas professoras como relevantes para o processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Observamos situações realizadas em pequenos grupos quando os alunos podiam se apoiar uns nos outros para a leitura, resolução de desafios ou escrita; o envio de um texto para leitura em casa com informações de um conteúdo a ser abordado em uma aula próxima, a leitura de enunciados com o aluno com um diálogo sobre as intenções da atividade, uma rotina estabelecida com regras claras sobre o que é proposto; tempo e local diferenciados para a realização de avaliações, além de um leitor (professor) para os textos e enunciados dessas propostas; uso de jogos, recursos e de linguagens diversificadas para abordar um conteúdo (mais observados em episódios no LA).

Todavia, ainda que observada na prática das professoras a preocupação em organizar estratégias para atender às demandas dos alunos com deficiência intelectual, não podemos nos furtar de ponderar que é o currículo⁵¹ escolar e, por consequente, as intenções descritas em seu escopo um dos aspectos importantes que atravessam as práticas pedagógicas, aferindo-lhes possibilidades ou não. Se não planejadas as intenções desse currículo, diante do desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, as atividades e a prática pedagógica tornam-se sem sentido. O modo como o currículo é disposto permite – ou não – que as práticas e as estratégias sejam consistentes, assim como, que novas sejam criadas para atender às demandas de alunos. Rever as práticas curriculares e desenvolver culturas de colaboração nas escolas, como posto por Morgado (2010), é uma condição para a escola poder desenvolver práticas adequadas à demanda do aluno.

O currículo que prevê práticas pedagógicas para alunos com necessidades educacionais especiais precisa ser analisado sobre sua composição, pois é necessário incorporar conteúdos, objetivos e estratégias que promovam o desenvolvimento de habilidades sociais, além das acadêmicas privilegiadas, historicamente (PACHECO, 2007). Contudo, como posto por Mendes, Silva e Pletsch (2011, p. 269) “as trocas de experiência que poderiam possibilitar a constituição de novos *habitus* são solapadas por um cotidiano que impede o trabalho coletivo”, a organização de propostas curriculares mais contextualizadas e menos conteudistas. No cenário deste estudo, observamos que as trocas se configuravam em torno da discussão do currículo comum, dos procedimentos convencionais, em um tempo que quase não possibilitava, até mesmo, a troca sobre práticas já consolidadas na escola.

Também referendam a mesma situação, respectivamente, Damiani (2008, p. 219) e Martins (2002, p. 233), ao relatarem em seus estudos que, embora constatado “momentos de organização entre os professores, como nos encontros nas salas de professores, nos conselhos de classe, nos grupos que trabalham com as mesmas disciplinas ou nos horários de trabalho coletivo”, estes momentos eram “utilizados muito mais para a realização de atividades burocráticas e resolução de problemas emergenciais do que para criar um espaço de reflexão, planejamento e transformação de sua prática educacional” e do currículo.

⁵¹ Por currículo entendemos o proposto por Saviani (2003, p.35): “[...] diz respeito à seleção, sequência e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem. Compreende conhecimentos, ideias, hábitos, valores, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos dispostos em conjuntos de matérias, disciplinas escolares e respectivos programas, com indicações de atividades/experiências para sua consolidação e avaliação”.

Sobre esta forma e os entraves que decorrem do modo como tem sido a organização da escola e de seus professores, vale considerarmos ainda o posto por Fullan e Hargreaves (2000) quando indicam que este modo caracterizado por um isolamento e ações solitárias na docência tem sua origem e aspectos relacionados com a arquitetura da escola, o modo de estruturação de horários e rotina, a sobrecarga de trabalho e com as raízes da própria história da profissão.

Assim, observamos que discussões e trocas que inferiam sobre o aluno que não acompanhava o currículo “convencional” eram organizadas extraordinariamente, quando apontado como necessário pelas professoras, geralmente, a partir da dificuldade já dada. Nesse momento as trocas e reflexões sobre as práticas de ensino acabavam restritas a considerações generalizadas sobre o comportamento do aluno e se revelavam num discurso de desabafo sobre o que estavam vivendo em sala de aula com o aluno.

Além disso, quando pensada, a articulação de estratégias sobre a prática em sala de aula, sobre o currículo, sobre o que e como ensinar, as proposições nem sempre eram viáveis, dadas as condições que a escola dispunha para favorecer práticas que considerassem a peculiaridade do desenvolvimento do aluno. A seguir transcrevemos um trecho de ata de uma reunião da equipe docente, para ilustrar alguns desses aspectos:

[...] há um certo “tapa-buracos” e não estratégias pedagógicas concretas. (orientadora pedagógica);
 [...] precisa de atividades diferenciadas da turma, garantindo algo diferente que não exponha o aluno ao fracasso. (professora de literatura);
 A necessidade de um trabalho diferenciado é urgente! (prof. de literatura);
 [...] é preciso que ele esteja sintonizado com a turma, tendo um convívio/interação social. O aluno não está tendo a ajuda necessária. (professora de sala de aula);
 Parece estar atrasado/comprometido em sua coordenação motora. Tem mínimo de conservação. Sua memória de longo prazo oscila. (prof. do laboratório de aprendizagem);
 Os dados têm de estar muito claros para que se produza uma ficha de avaliação especial para ele. [...] não existe a função de professor bidocente, portanto não há a possibilidade de manter a professora na sala de aula para o ano. (orientadora pedagógica);
 [...] idade do aluno não é correspondente com a série. Pensar em conteúdos mínimos para o aluno, dentro da série. As coordenações de áreas poderiam pensar/planejar materiais diferenciados para o aluno. (prof. do apoio);
 [...] precisa planejar materiais pensados exclusivamente para o aluno. (prof. sala de aula);
 Concorda em ver o planejamento à parte ao da turma. (orientadora pedagógica);
 Explica que os trabalhos feitos nas aulas precisam de muita mediação, inclusive para recortar (prof. de artes).

Ao lermos as informações, acima transcritas, observamos na equipe docente a preocupação e a indicação da necessidade de pensar e organizar propostas para o aluno, como as adequações no currículo, na avaliação, em materiais. Porém, ainda que notemos o movimento de reflexão sobre práticas que considerassem o desenvolvimento do aluno com deficiência, as ações

não eram realizadas. Os dados sobre o contexto observado indicam que, apesar da equipe docente valorizar a realização das adequações e implementações às práticas pedagógicas, algumas professoras externaram que achavam difícil criar e desenvolver estas propostas. A mesma situação foi constatada por Martins (2005) e Pacheco (2007) em estudos sobre dinâmicas e propostas de ensino para alunos com necessidades educacionais especiais, em escolas comuns.

Dentre algumas questões que Sacristan (1998) aponta como importante para pensarmos as práticas diante do currículo escolar há algumas que elegemos, em especial, quando direcionamos o olhar à diversidade que compreende o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. São elas:

Por que ensinar o que se ensina deixando de lado muitas outras coisas? Trata-se da justificativa do conteúdo. Todos esses objetivos devem ser para todos os alunos ou somente para alguns deles? Com que recursos metodológicos ou com que materiais ensinar? Que organização de grupos, professores, tempo e espaço convêm adotar? Como saber se houve êxito ou não no ensino e quais consequências sobre o mesmo as formas de avaliação dominantes? (SACRISTAN, 1998, p. 124).

Estas questões e a dificuldade que as professoras relatam ter sobre a adequação das práticas pedagógicas nos remetem ao contexto problemático que a escola vive. A escola e seu sistema de ensino enfrenta o desafio de rever seu currículo, principalmente quando a estrutura curricular tem um apreço social, como a da escola em questão, identificada como um espaço educacional de excelência. Na ausência de revisões sobre esse currículo, antes de ser uma proposta para todos os alunos, acaba por limitar-se a alguns, àqueles que dão conta da proposta e que a validam socialmente nos índices resultantes de instrumentos de avaliação nacional.

Aliás, a avaliação como um dos elementos curriculares da prática pedagógica é uma atividade da escola, e não somente desta, envolta por impasses. Corroboram esta afirmativa os estudos de Aguiar (2003), Schütz (2006), Oliveira, (2008), Fontes (2009), Pletsch (2009). Esta atividade e seu processo de organização se revelam ainda mais complexos quando envolve a avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, pois há “características específicas de alguns quadros de deficiência que dificultam a avaliação pedagógica e o estabelecimento das adequações necessárias para se garantir a escolaridade desse aluno”. Ademais, como afirma Oliveira (2011, p. 14),

[...] a recente experiência com a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, os quais compartilham o mesmo espaço da classe comum e, seu processo de aprendizagem, ainda não se

solidificou a ponto de assegurar aos professores da educação básica conhecimento e segurança suficientes para conduzir a avaliação desses alunos.

De fato, observamos a escola e seus professores por entre caminhos na adoção de estratégias que se aproximem das orientações sobre as adequações de ensino para esse aluno, mas sem ter segurança sobre a validade do processo ofertado. Por exemplo, nas observações com Alexei e Leonti, que realizavam as mesmas avaliações (provas e testes) que os demais alunos de suas turmas, vimos serem considerados: tempo diferenciado para a elaboração da avaliação, outro ambiente além da sala de aula quando a mediação necessária se caracterizava por um ledor que, além de ler, dialogava com o aluno a intenção da questão, mediação da professora da turma em sala de aula, explicando enunciados e apontando o que podia ser revisado pelo aluno quando, oralmente, ele apresentava a resposta com pertinência sem ter conseguido escrevê-la com o mesmo êxito.

No caso do aluno Ian, as práticas em relação à avaliação se revelavam mais truncadas, não simplesmente pelo fato de seu desenvolvimento apresentar maior complexidade; mas, também, porque a partir do 4º ano de escolaridade o sistema de avaliação muda na escola e passa a ser ponderado por nota, diferente dos 1º ao 3º anos, onde estavam Alexei e Leonti que tinham sua avaliação a partir de uma ficha com descritores de desempenho por área. Atribuir uma nota diante do desempenho de Ian era muito complexo, como desabafou a professora P18, em um dos estudos de caso destinados à organização das avaliações para o aluno: *“em 27 anos acho que nunca tivemos um caso tão difícil assim”*.

Como atribuir nota para um aluno que apresenta tantas especificidades em seu processo de aprendizagem? A nota é em relação a ele mesmo? Em relação ao que ele deveria fazer com ajuda, sem ajuda? Um sistema meritocrático de ensino, em que prevalece o “fazer sozinho” como critério para validar a aprendizagem, que considera os processos que ocorrem durante as mediações no ambiente como menores e não se vale do quanto o aluno aprende nesse momento, torna todo o processo de avaliação e as práticas advindas deste, muito frágeis e torturantes para alunos e professores.

As práticas em relação à avaliação de Ian, no 4º ano, foram observadas em dois momentos distintos no primeiro ano do estudo: um até setembro e outro desse mês até o final do ano letivo. Até setembro, Ian recebia as mesmas provas e testes que sua turma, a possibilidade de mais tempo para elaborar a proposta e espaço e mediação, somente quando havia um professor disponível. As mediações observadas em sala de aula se caracterizaram por leitura do enunciado

com ele, depois diálogo com ele sobre as intenções das questões, questão por questão. Tudo isso feito pela professora da turma que o atendia em meio às solicitações dos demais alunos.

Até setembro, diante das atividades, Ian pouco conseguia elaborar o que era solicitado. Além disso, as atividades com formato curricular para o 4º ano e Ian apresentava seu desenvolvimento mais próximo ao 2º ano do ensino fundamental, conforme aspectos apontados no relatório da professora P7. Ou seja, tratavam de conhecimentos e conceitos, com uma apresentação, linguagem e dinâmica pouco exequíveis para ele, naquele momento, no modo como eram ofertados.

A partir de setembro de 2010, a professora P7 passou a acompanhar Ian no sistema de apoio especial. A escola organizou este apoio diferenciado para o aluno, caracterizado por atividades diárias, fora de sala de aula, no seu turno de escolarização⁵². As dinâmicas propostas eram jogos de diversos tipos para trabalhar, principalmente, conceitos matemáticos, cálculos simples, resolução de desafios, uso de jornal e revistas como recursos para trabalhar aspectos da linguagem como a escrita, leitura e compreensão textual, com temas do interesse do aluno como futebol, por exemplo.

No que se refere às práticas desenvolvidas para o aluno Ian, notamos a dificuldade da escola em organizar e concretizar práticas de ensino quando estas se distanciam muito da proposta curricular do ano/série em que o aluno está matriculado. Sobre este aspecto, Macedo (2007, p. 3), afirma que organização de classes, séries, por ano de escolaridade não é o ponto maior desta questão, pois a organização de grupos pela lógica de classes não é “algo ruim”, o problema consiste quando esta lógica se estrutura a partir de uma “relação de dependência, no uso político, nas visões educacionais decorrentes de um raciocínio de classe que cria preconceitos, separa, aliena”. Deste modo, nesta escola e em tantas outras, as propostas educacionais e as práticas oriundas destas acabaram restritas a um único formato, presas em um sistema que inviabiliza fazer diferente.

Com efeito, observamos ações que individualizam o ensino com o risco de ser uma forma de segregação, como afirma Pacheco (2007), fruto da dificuldade sobre como realizar a proposta de ensino em sala de aula. O grau de proficiência da estratégia para o ensino de alunos com deficiência intelectual está relacionado à extensão da adaptação e à diferenciação das atividades, considerando a organização das propostas de acordo com as demandas do aluno, a

⁵² Lembramos que nesse período ainda não estava disponível a Sala de Recursos Multifuncionais.

motivação para o avanço no seu desenvolvimento, “as suas competências curriculares”, de forma que possibilite ao professor “conhecer o que o aluno é capaz de fazer com ou sem mediação de outros e permita a elaboração de outras estratégias de ensino, próprias e adequadas a cada aluno em particular” (OLIVEIRA, 2011, p. 15).

O fato é que a realidade do contexto escolar não favorece a organização de práticas para o aprendizado e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, como Ian e outros. Durante, praticamente todo o ano letivo de 2010, as propostas, os conteúdos e a forma das atividades apresentadas ao aluno se distanciaram das possibilidades para sua aprendizagem. As mudanças, quando observadas, assim como no estudo de Pletsch (2009, p. 172), caracterizaram-se pouco consistentes, com pequenas adaptações realizadas por cada professora, do modo como conseguia, “e não em alternativas que atendessem às especificidades do aluno”.

Por exemplo, quando a professora P7 foi designada para o apoio especial de Ian e coube a ela organizar as avaliações para as discussões no conselho de classe final. Assim, em paralelo às atividades de aula da turma de Ian, esta professora organizou outras atividades que tratavam de conceitos curriculares envolvendo as áreas de matemática e linguagem do 1º e 2º ano do ensino fundamental, baseadas em proposições desses anos de escolaridade, apresentadas em folhas xerocadas ou livros didáticos. Mas, também observamos atividades que se diferenciaram quanto à forma de proposição, com recursos como jornais com o tema de interesse do aluno (esportes) para abordar a leitura e organização de ideias para a escrita, jogos de tabuleiro e de trilha para abordar conceitos matemáticos e propostas fora da sala de aula para abordar conceitos de geográficos.

Sobre o uso de livros didáticos com o aluno, a aproximação, entre o que os alunos da turma e Ian faziam, caracterizava-se pela área curricular abordada. Se a atividade era de matemática, o livro usado para a atividade de Ian era de matemática também, porém com proposições que se distanciavam muito do que a turma realizava. Na figura 1, abaixo, ilustramos duas dessas atividades.

Resolva as operações:

$2 + 7 = 9$ $6 + 3 = 9$ $9 - 2 = 7$ $9 - 7 = 2$ $1 + 8 = 9$
 $9 - 8 = 1$ $9 - 0 = 9$ $7 + 2 = 9$ $4 + 5 = 9$ $9 - 1 = 8$
 $9 - 6 = 3$ $9 - 3 = 6$ $3 + 6 = 9$ $9 - 5 = 4$ $5 + 4 = 9$

Marque as caixinhas em que o resultado dá 10:

$5 + 7$ $8 + 2$ $1 + 0$
 $11 + 1$ $10 + 0$

Atividade A

Os alunos do 1º ano gostam muito de livros! Observe a tabelinha com a quantidade de livros que cada criança leu durante o ano:

	16	35	50	9	53
Igor	Juliana	Maria	Davi	Caio	

Escreva essas quantidades do menor para a maior.

35 - 16 - 50 - 9 - 53

Eduardo comprou um livro muito legal hoje.
Esse livro custou 13 reais.

Marque as notinhas e moedas que você usaria para pagar o livro.

Atividade B

Figura 1 - Exemplos de atividades realizadas pelo aluno Ian dez/2010.

Sobre as atividades propostas para Ian, de um modo geral, ratificamos alguns aspectos observados por Pletsch (2009). Primeiro, a equipe docente pensava estar auxiliando ao aluno quando propôs a retirada de sala, assim como também a professora pensava o mesmo em relação à forma das proposições das atividades, como ilustrado na fala a seguir:

As professoras [de sala de aula] disseram que nesse momento será melhor o trabalho em fora de sala, para ele. Mas o que for melhor para ele eu faço. Se ficar fora de sala com ele pode ser bom, então podemos tentar (P7).

O momento a que se referem as professoras é caracterizado pelo final de ano letivo, quando há todo um contexto em relação à revisão para avaliações, contexto pouco favorável à participação de Ian, pelo modo como era organizado. A saída de sala de aula, solicitada até pelo próprio Ian - “Tia, posso sair? Eu pedi pra sair, posso fazer trabalho com a tia P7?” soava como um pedido de socorro. Como também era para as professoras, pois percebiam que não estavam contribuindo com Ian.

Embora as práticas e atividades pensadas tivessem como fim auxiliar o aluno, estas se caracterizaram com instruções elementares e pouco investimento em outras que investigassem as possibilidades do aluno para a elaboração de conceitos mais complexos. Ian é um aluno que apresenta a deficiência intelectual com especificidades relevantes no seu desenvolvimento, a escola, por sua vez, aborda conceitos científicos em uma complexidade crescente a cada ano de escolaridade, nas diferentes áreas curriculares. Isto, associado à carência de situações de ensino com mediações que promovessem a aprendizagem do aluno, durante os anos de Ian na escola, gerou uma defasagem expressiva no desenvolvimento deste aluno. Segundo Beyer (1996) a carência de aprendizagens mediadas pode acarretar em dificuldades para o desenvolvimento cognitivo. Isto é, a intermediação limitada dos processos de aprendizagem, observada no percurso de Ian, também é causa de suas dificuldades cognitivas, linguísticas e culturais.

Não obstante, acordamos com Pletsch (2009) e Oliveira (2011) que é importante considerarmos a especificidade e as singularidades orgânicas refletidas nesta, as quais podem dificultar a organização de processos mais elaborados pelo aluno, além da falta de mediações que os favoreçam. Referimos-nos a processos que podem ser mais lentos e exigir mais estratégias para a aprendizagem, mas ainda assim possível. O trecho extraído da ficha de avaliação do aluno Ian, no 3º ano/2009, ilustra o que tentamos dizer sobre a dinâmica e as condições a serem consideradas, no que tange à condição dos apoios, à sua condição específica de desenvolvimento e às situações de ensino pertinentes ao processo de aprendizagem deste aluno. Nesta ficha está que:

É necessário que se leia o texto com ele, pois geralmente não passa do segundo parágrafo. As perguntas curtas ele lê entende, com introduções mais extensas e/ou elaborações mais complexas exigem mediação para que entenda o que é pedido. Compõe e decompõe numerais que não apareçam ordens com zero. Para as atividades de matemática faz-se necessário o uso de material concreto (trecho do texto da ficha de avaliação do aluno no 3º ano/2009).

Em entrevista com a professora P7, do apoio especial e também professora de Ian no 3º ano/2009, esta complementa com outras informações, dizendo:

Ian participava de tudo o que saia do papel, a roda de leitura era um momento em que ele participava muito, momento de dramatização, do dia de jogos matemáticos. Agora, tinha **algumas coisas que ele realmente não fazia como uma leitura maior e problemas**. [...] As avaliações de ciência e estudos sociais ele fazia todas. De matemática, fazia grande parte (P7 em entrevista/set de 2010).

Nesses dois trechos observamos vários indicativos sobre como Ian participava das propostas oferecidas em sala de aula, no 3º ano. E, embora observemos, tanto no discurso acima quanto em outros realizados pelas professoras, a tentativa de propor atividades para encaminhar as discussões sobre o que o aluno realizava com ou sem mediação e onde avançou ou não, a diferenciação da prática associou-se a uma “lógica adaptativa” como afirmam Mendes *et al.* (2011). Ou seja, a participação, o quanto e como Ian se relacionava com as propostas de ensino, era analisada a partir do que ele conseguia fazer para as propostas comuns à rotina da sala de aula. Desse modo, ao lidar com situações de ensino e modos de aprendizagem diferentes, a reflexão e as práticas sobre o currículo e suas propostas, como a avaliação, “nunca parecem incidir sobre as próprias práticas curriculares a que estão sujeitos os alunos e professores. [...] O processo parece não ser questionado e as alternativas nesse sentido aparecem como maneira de adaptar o sujeito às práticas instituídas” (MENDES *et al.*, 2011, p. 260).

Além disso, observamos nos registros acima descritos e em outras dinâmicas da escola a mesma constatação feita por Pletsch (2009), em relação às práticas pedagógicas na escola comum, com alunos com deficiência intelectual. A “dificuldade em propor atividades que pudessem contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores”, agravada pela ideia de que alunos como Ian parecem se beneficiar somente de propostas mais simples, apoiadas no uso de material concreto (PLETSCH, 2009, p. 187).

Em que pesem os entraves do contexto, como tentativa da escola em pensar e registrar o percurso do desenvolvimento de alunos como Ian, observamos um documento elaborado pela escola denominado “Ficha individual de avaliação – educação especial”. Trata-se de uma ficha com listagem de “descritores de desempenho⁵³” (anexo 6), adaptada a partir de um documento da escola com parâmetros mínimos para aprovação e retenção, com descritores por ano de escolaridade, para avaliar cada área do currículo comum.

Essa “Ficha individual de avaliação – educação especial” é um instrumento de registro trimestral, adotado pela escola para alunos com necessidades educacionais especiais a qual, de acordo com nota explicativa em uma das fichas coletadas, é “*especialmente elaborada para o aluno, pela Unidade escolar, em virtude de seu processo ensino-aprendizagem necessitar de abordagem especial*” e a ponderação sobre os níveis de desempenho têm modificações em

⁵³ São itens que descrevem o que é esperado do aluno em cada área curricular, sendo apontado para cada nível de desempenho a seguinte legenda: **A** - quando o aluno resolve ou realiza, **AR** - quando realiza na maioria das vezes e **NA** - quando realiza poucas vezes.

relação aos mesmos exigidos para alunos sem a necessidade educacional especial. Vale observarmos que a ficha elaborada para Ian em relação ao 3º trimestre letivo de 2010 compreendia 8 itens com descritores de desempenho esperado, retirados da ficha do 1º ano e 10 itens da ficha do 2º ano, relacionados à área da matemática e da linguagem. Já o documento organizado original, dos referidos anos de escolaridade, apresentava 22 itens para o 1º ano e 29 itens para o 2º ano, abordando as áreas de matemática, linguagem, estudos sociais e conhecimentos naturais.

Práticas vinculadas à avaliação, principalmente quando envolvem alunos com deficiência, tendem a se revelar como um modo de dramatizar as desigualdades de aprendizagem em um cotidiano, para um aluno, embora tal configuração seja idêntica para tantos outros que nem apresentam a deficiência (FREITAS, 2008). Partilhamos da ideia apresentada por Szymansky *et al.* (2009, p. 109) quando afirmam que “os critérios do êxito e do fracasso escolar são representações criadas pela escola enquanto Instituição submetida à regulação das relações de produção mais ampla”. Assim, embora seja atroz a ideia, é a própria escola, e principalmente a escola deste estudo considerada um espaço de excelência, “que define normas de excelência, mede graus de conhecimento [...] fixa patamares e distingue afinal, aqueles que têm êxito e os que fracassam”.

Em decorrência, observamos a angústia de alunos como Ian, diante de propostas que não contemplavam sua aprendizagem e, do mesmo modo, a consternação das professoras ao refletirem sobre o aluno e as situações de ensino configuradas nas suas práticas pedagógicas. Em relatório apresentado no COC final de 2010, pela equipe do 4º ano que acompanhou o aluno, vemos o dilema posto:

Ian teve seu direito de acesso à escolaridade básica garantido. Entretanto, em virtude de fatores estruturais, não foi viável lhe proporcionar a continuidade das mesmas estratégias de apoio durante sua escolarização. [...] No 3º trimestre, com garantia de um trabalho com currículo individualizado, comprovou-se que a presença desse profissional [apoio especial] trouxe contribuições importantes como resgatar sua autoestima, seu pertencimento como aluno diante do processo de escolarização e a organização e desenvolvimento de suas aprendizagens. Ao analisar seu percurso escolar e compreendendo que Ian é um jovem adolescente, muitas são as reflexões necessárias sobre qual seria a melhor forma e lugar de lhe proporcionar situações de ensino e aprendizagem de qualidade (trecho do relatório apresentado no COC final de 2010).

A certificação da escolarização, a organização de documentos que sejam validados como histórico escolar para alunos que não se beneficiam do formato de boletins por conceito/nota e a revisão sobre os documentos e diretrizes de avaliação, que geralmente indicam

o desenvolvimento em uma perspectiva de passado (aprendeu/ não aprendeu), são aspectos nodais para a escola nesse momento. As diretrizes de avaliação que unificam procedimentos e as formas de apresentar o resultado do desempenho de seus alunos, de certa forma, desatualizado, pois a referência, nestes casos é o desenvolvimento real, o que o aluno já faz e não o que está em processo, na zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 2007).

A partir da singularidade da prática pedagógica, necessária aos alunos com necessidades educacionais especiais, e das especificidades que alguns destes apresentam para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de funções mais complexas, são necessários indicadores de desempenho de acordo com o desenvolvimento do aluno, relacionados com o currículo escolar, sem atrelar-se necessariamente à referência ano/série, conduzindo o processo de aprendizagem e avaliação continuamente (SILVA, 2000; PLETSCHE, 2010). Ou seja, o sistema precisaria ser processual, considerando todos os momentos, as condições do aluno e do ambiente para ensiná-lo.

No Brasil, merecem nossa atenção, exemplos de ações, como o “Referencial de Avaliação de Aprendizagem na área de Deficiência Intelectual”, (SME/SP, 2008). Sobre esta proposta, Oliveira (2011, p. 20) explica que o objetivo de termos indicativos para avaliar e acompanhar o desempenho escolar do aluno é que a escola possa, através da avaliação como um processo, organizar o planejamento de forma mais pontual, com indicadores sobre a “evolução da aprendizagem do aluno e o acompanhamento da trajetória escolar”.

Carecemos de um contexto que viabilize práticas pedagógicas que possam agir sobre a gestão do currículo escolar baseadas em projetos, em recursos e metodologias inovadoras que considerem diferentes estilos de ensino e de aprendizagem, que permitam a adequação dos processos “às características, aos interesses, às motivações e aos ritmos de aprendizagem dos alunos com quem trabalhamos” (MORGADO, 2010, p. 37). O questionamento que paira, então, é mesmo feito pela professora P3: “Em que medida ela [a escola] está disposta a abrir mão daquilo que ela julga a sua função social, ou sua razão de ser? E em que medida ela está disposta a negociar isto, seu currículo tradicional?”.

O desenvolvimento de um currículo que considere a aprendizagem para todos os alunos implica em ampliar as definições atuais de aprendizagem. Currículos inclusivos são baseados em uma visão de aprendizagem que permita ao aluno se envolver e compreender suas experiências. (UNESCO, 2003). Vigotski (2007) postula que o modo como o aprendizado é organizado, ou

seja, como as práticas pedagógicas são desenvolvidas, reflete no desenvolvimento mental o qual movimenta vários processos deste desenvolvimento. Disso depreendemos que a qualidade que o aluno pode ter em seu desenvolvimento depende muito de como o ensino é organizado, como a atividade docente e as práticas por ele efetivadas agem sobre a aprendizagem do aluno. Nesse sentido,

A prática pedagógica coloca a tarefa de aperfeiçoar o conteúdo e os métodos de trabalho didático educativo com as crianças, de maneira que exerça uma influência positiva no seu desenvolvimento de suas capacidades e que, ao mesmo tempo, permita criar condições indispensáveis para superar os atrasos, frequentemente observados nos escolares, de uma ou outra funções psíquicas (DAVIDOV, 1988 *apud* EIDT; DUARTE, 2007, p. 25).

Ao partirmos de uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento, na qual uma de suas premissas é que o saber organiza-se através das aprendizagens mediadas, nas interações sociais, as práticas pedagógicas exercidas pelo professor são responsáveis por favorecer o desenvolvimento de funções que permitem ao aluno criar, apropriar-se e internalizar os conceitos, as informações e conhecimentos da sua cultura. A mediação que ocorre através de professores e colegas é uma rica estratégia a ser considerada na prática pedagógica com alunos com deficiência intelectual. Principalmente, ao considerarmos a escola um espaço que se destina a garantir experiências e aprendizagens gradativamente mais complexas, impulsionando o desenvolvimento de todos os alunos (SILVA *et al.*, 2011). Além disso, Turra (2007, p. 300) postula que para que ocorra aprendizagens significativas é mister a “dupla mediador-mediado”, pois somente a partir “da interação do sujeito com outros capazes de mediar informações necessárias, em um ambiente favorável e estimulante, é que o desenvolvimento cognitivo acontece”.

Desse modo, a transformação das práticas pedagógicas implica na transformação dos elementos curriculares e sujeitos envolvidos na elaboração destas, como afirmam Anache e Martinez (2007). Afinal, “[...] esses alunos não vão à escola para tratarem de suas deficiências, eles vão para a escola para aprenderem e desenvolverem ao máximo as suas potencialidades, como qualquer aluno. Então, o que precisamos é encontrar respostas educacionais que lhes possibilitem a aprendizagem” (OLIVEIRA, 2007, p.98). Para isso, precisamos saber e agir sobre o que tem nos impedido de realizar práticas educacionais que alavanquem o desenvolvimento do aluno.

Embora no cotidiano da sala de aula algumas professoras tentassem dar mais atenção a Ian, além de Alexei e Leonti, realizando algumas modificações em suas aulas, ficou evidente que a aprendizagem dele não era favorecida, daquele modo. E, diante das dúvidas no dia a dia da escola, com o aluno com deficiência intelectual, assim como fizeram Szymansky *et al.* (2009, p. 118) em relação ao aluno que acompanharam em seu estudo, também com deficiência intelectual e características semelhantes as de Ian, indagamos:

Paulo não está sendo capaz de aprender porque realmente tem muitas dificuldades cognitivas que o impedem de efetuar um raciocínio mais abstrato? Ou sua dificuldade de abstração seria resultado dos anos de falta de um trabalho mais incisivo, mais próximo dele, que o tivesse habituado a pensar sobre conceitos, a refletir sobre tudo que se lhe apresentava para que pudesse propor uma solução? Quais seriam os motivos que o fizeram ser esse aluno desatento, desinteressado, que passeia pela sala de aula e que “foge” quando algo mais difícil lhe é proposto para resolver?

Merece nosso olhar mais atento a segunda indagação, pois ao falarmos de Ian notamos lacunas em seu processo de escolarização a partir de carências de estratégias e possibilidades de um trabalho que o instrumentalizasse, progressiva e continuamente, para suas aprendizagens (GONÇALVES; VAGULA, 2012).

Neste estudo, observamos aspectos que se entrelaçam na discussão entre os caminhos, as possibilidades e as dificuldades encontradas no cotidiano escolar com o aluno com deficiência. Destacamos no quadro 8, que segue, fatores relacionados que percebemos como relacionados entre si, sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas para o aluno com deficiência intelectual.

DIFICULDADES E TENSÕES		CAMINHOS E POSSIBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • a relação entre a concepção sobre o desenvolvimento do aluno e o desenvolvimento do currículo escolar. 	↔	<ul style="list-style-type: none"> • a mudança de paradigma sobre as possibilidades que se apresentam para a aprendizagem do aluno.
<ul style="list-style-type: none"> • o formato da estrutura escolar em relação à demanda que o aluno apresenta. 	↔	<ul style="list-style-type: none"> • a reorganização da estrutura, com a organização de espaço e tempo e atividades para práticas de ensino de qualidade.
<ul style="list-style-type: none"> • a certificação da escolarização. Nota/conceito 	↔	<ul style="list-style-type: none"> • a revisão de documentos e diretrizes de avaliação. Indicadores de desenvolvimento
<ul style="list-style-type: none"> • a ausência de definição de papéis na atuação dos professores envolvidos em diferentes ações pedagógicas além da regência em sala de aula comum. 	↔	<ul style="list-style-type: none"> • a atuação colaborativa entre os professores envolvidos no processo de escolarização do aluno

Quadro 8 - Dificuldades e tensões - caminhos e possibilidades

Consideramos os aspectos apresentados no quadro n. 8 como relacionados entre si, pois à medida em que as demandas de alguns alunos suscitam um pensar e fazer pedagógico, diferente do habitual realizado pela escola e seus professores, também observamos um movimento das professoras, na direção de soluções, de esclarecimentos sobre como fazer. São aspectos que apontam, de um lado, as angústias e as lacunas diante de conceitos sobre a deficiência culturalmente disseminados, da formação do professor, da organização da escola e das práticas pedagógicas curriculares para o aluno com deficiência intelectual. De outro, a possibilidade de estratégias, arranjos e formas para atender a esse aluno, ainda em construção e que ainda geram, novamente, dificuldades; justamente porque são caminhos novos na escola, cerceados por instâncias sociais, políticas e administrativas que nem sempre atendem ao contexto real do processo escolar que se configura.

A partir da imersão no cotidiano escolar, a relação entre dificuldades e possibilidades no processo de escolarização do aluno com necessidades educacionais especiais nos indica que quando há uma dificuldade a escola tenta se movimentar para pensar possibilidades de ensinar ao aluno. Entretanto, percebemos que pensar e articular ações sobre a ‘possibilidade’, sobre o que é necessário para o aluno, acaba atravessado pela ideia do que é ‘possível’, não fundamentalmente do que é necessário. O que é possível está atrelado a diferentes instâncias que gerenciam recursos de toda ordem para a escola, já o necessário para o aluno, muitas vezes, ultrapassa o “possível” configurado pelos recursos e contexto escolar. A fala da professora P14, a seguir, ilustra esse contexto, quando a escola deparou-se com especificidades significativas no processo de ensino e aprendizagem de alguns alunos.

Então, vários alunos começaram a aparecer, desde a classe de alfabetização em que alunos não saíam daquele lugar nem a fórceps, entendeu...Aí a gente começou a tentar várias coisas, a criar grupos de apoio diferenciado. [...] o Leonti está no 3º ano hoje porque ele fez três vezes o 2º ano. Ele fez o 2º ano com professora bidocente, no segundo ano desta mesma série, houve todo um esquema de apoio especial voltado para a alfabetização dele, no terceiro ano de 2º ano montamos todo um trabalho novamente ao redor dele e o cara se alfabetizou. [...] Apesar dele saber que ele não era um aluno de 3º ano, aprovamos em COC, porque em relação a ele mesmo ele evoluiu. E, então o Leonti foi para o 3º ano com o objetivo de continuar com o mesmo esquema que tínhamos no ano passado. E, nesse esquema, provavelmente, aprovaríamos Leonti para o 4º ano. Mas aconteceu que esse esquema não pode ser mantido (P.14).

A percepção que temos é de que o processo de organização da escola para alunos como Alexei, Leonti e Ian tem exigido de alguns – sobretudo desses alunos, o investimento de uma vida. Para o aluno que chega à escola, embora alavanque as reflexões sobre como organizar esse

sistema, lhe custa caro esperar a reorganização do contexto escolar, lhe custa cada ano de sua escolarização que segue, sem ter necessariamente aprendizagem. A ideia de que uns arrumarão o caminho para outros não compensa o sentimento de que estes alunos, que agora estão na escola, não têm sido favorecidos com aprendizagens que impulsionem seu desenvolvimento, sua participação e pertencimento a um contexto histórico-cultural.

A responsabilidade sobre tudo o que envolve a reorganização da escola não é dela, exclusivamente. Mas é a partir dela que podemos analisar onde e como melhorar as práticas pedagógicas. Tendo esta premissa, no capítulo que segue, apresentamos a segunda parte deste estudo, quando nos propomos a estar e a intervir com e no campo. O Foco é o processo de ensino e aprendizagem de um aluno com deficiência intelectual. O referencial parte da ação junto com as professoras, na perspectiva do ensino colaborativo e da abordagem do desenvolvimento histórico-cultural como aporte para a investigação sobre a formação de conceitos pelo aluno Ian. Afinal, as perguntas que Szymansky *et al.* (2009) nos apresentaram, ao relatarem sobre Paulo, nos impeliu a seguir, desejando saber mais sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual.

6 A PESQUISA NA ESCOLA - 2ª ETAPA: PRÁTICAS EDUCACIONAIS COLABORATIVAS, O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Pensar sobre o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual nos remete diretamente ao espaço da escola e da sala de aula, especificamente. Em tempos de disseminação de políticas públicas sobre a educação inclusiva e de relatos sobre escolas que vivem a experiência com alunos que precisam de diferentes estratégias de ensino, há a carência de ações que possibilitem a escolarização destes. Como dito nos capítulos iniciais, nos referimos à escolarização como um espaço que viabilize ao aluno participar e apropriar-se de conhecimentos capazes de lhe atribuir pertencimento ao espaço-tempo social em que se encontra e favorecer sua aprendizagem e desenvolvimento.

Lembramos que no capítulo anterior caracterizamos o cenário da pesquisa pertinente tanto para a primeira etapa quanto para esta que descrevemos a seguir. Logo, este capítulo tem por finalidade apresentar os participantes, os procedimentos, bem como a análise e a discussão dos dados pertinentes ao segundo momento do estudo. A pesquisa-ação colaborativa e a abordagem histórico-cultural foram as bases teórico-metodológicas à investigação dos processos de aprendizagem e à formação de conceitos em um aluno com deficiência intelectual.

6.1 Participantes da pesquisa na 2ª etapa

Diante da complexidade observada no caso do aluno Ian, o mesmo foi indicado pelo corpo docente, no COC final no ano de 2010, para ser o aluno-alvo das ações previstas para a 2ª etapa deste estudo. Isto, porque as questões observadas para Ian foram entendidas como as “mais urgentes” a serem direcionadas e encaminhadas diante dos processos de escolarização e ensino e aprendizagem. Essa escolha se configurou a partir dos estudos de casos e Conselhos de Classe acompanhados, também, pela pesquisadora, durante o ano letivo de 2010, dos três alunos-alvo na escola, com suas respectivas equipes pedagógicas.

No caso de Ian, os estudos e reuniões demandaram mais encontros para que os encaminhamentos fossem organizados para o aluno. Nestes encontros, observamos, inicialmente, um impasse na equipe pedagógica, entre a condição para o aprendizado do aluno - o que os levava a pensar em retenção no 4º ano, e a condição física-emocional do aluno - o que os induzia a indicar a aprovação em COC para o 5º ano. Falas como: “*Ele destoa no tamanho e nas atitudes do grupo*” foram comuns entre os professores no COC final de 2010. Por fim, a condição física-emocional foi apontada como aspecto relevante pela equipe pedagógica, aprovando Ian em COC, para o 5º ano. Assim, pensar em estratégias que favorecessem sua continuidade escolar, principalmente diante da perspectiva de acesso ao 2º segmento do ensino fundamental, se tornou para a equipe de professores uma prioridade ainda maior.

Além do aluno Ian como participante primário nesta etapa, foram participantes primárias quatro professoras de sala de aula de Ian, no ano letivo de 2011, a professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), implementada neste mesmo ano. Caracterizamos a seguir, no quadro 9, esses profissionais.

Profª	Idade	Tempo de atuação em educação	Formação	Área em que atuou na turma de Ian em 2011
P16	35	13 anos	- Graduada em Pedagogia - Especialização em Educação a Distância	Língua Portuguesa
P17	52	30 anos	- Graduada em Pedagogia - Mestre em Educação - Doutoranda em Educação	Matemática
P18	46	27 anos	- Graduada em Ciências Biológicas - Especialização em Docência Superior, Biologia de Vertebrados e Bioquímica Médica - Mestre em Ciências e Saúde.	Ciências
P19	44	26 anos	- Curso normal médio e adicional em alfabetização - Graduada em pedagogia - Especialização em metodologia do ensino superior - Mestre em educação. - Doutora em educação	Estudos Sociais
P 20	42	24 anos	- Graduada em Psicologia - Especialização em SRM - MEC	Sala de Recursos Multifuncionais

Quadro 9 - Caracterização das professoras participantes primárias na 2ª etapa do estudo.

Foi considerada, também, a professora pesquisadora responsável pelo presente estudo, como participante primária colaboradora, dada a caracterização da pesquisa-ação, nesse momento.

Como participantes secundários, consideramos os professores que atuaram nas funções de coordenações de disciplina e de ano de escolaridade de Ian, que se dispuseram a colaborar com as discussões sobre Ian, em relação ao seu processo de ensino e aprendizagem. Nesse rol, foram caracterizadas duas professoras, apresentadas no quadro 10, que segue.

Prof^a	Idade	Tempo de atuação em educação e formação	Área em que atuou com a turma de Ian em 2011
P21	54 anos	- 30 anos de magistério - Graduação em Ciências Sociais - Mestrado em Educação	Orientadora pedagógica do 5º ano de escolaridade
P22	33	- 15 anos de magistério - Formação específica para o magistério das séries iniciais e educação infantil - Graduação (bacharelado e licenciatura) em Ciências Sociais - Mestrado em Educação - Doutoranda em Educação	Coordenadora da área de Estudos Sociais do 5º ano

Quadro 10 - Caracterização das professoras participantes secundárias na 2ª etapa do estudo.

6.2 Procedimentos e instrumentos da pesquisa na 2ª etapa

Na continuidade do estudo, descrevemos os procedimentos adotados para esta etapa entre maio e dezembro de 2011. Contudo, o acesso ao campo para a organização desse momento iniciou em 17 de fevereiro, quando retornamos à escola para obter informações sobre a equipe de professores que trabalharia com Ian, sobre a dinâmica escolar do 5º ano de escolaridade (rotina, COCs, reuniões de planejamento) e tratar dos arranjos e combinações necessárias para a pesquisa.

Em reunião da rotina escolar, agendada para um estudo de caso sobre Ian, em 03 de março, acordamos com a equipe de professoras participantes o dia que estaríamos em sala de aula (3ª feira). A escolha deste dia foi recomendada pelas professoras por causa das disciplinas (dois de tempos de matemática, linguagem e ciências) ministradas, mas principalmente, por ser um dia

em que não havia nenhum tipo de apoio disponível para o aluno. Entendemos que a escolha deste dia para estarmos em sala de aula se configurou ainda a partir das demandas observadas para Ian, apontadas no relatório do estudo de caso e no COC final de 2010. Nesse documento, professores indicaram a necessidade de “desenvolver atividades individualizadas com o aluno para trabalhar conceitos mais complexos em matemática e português” (P7), “precisar de mediação constante em sala de aula para organizar-se durante a atividade” (P5), “adaptação nas propostas de ensino e de avaliação, principalmente” (P10).

Além destas observações, a fala da orientadora pedagógica responsável pela turma de Ian em 2011, ajuda a ilustrar o motivo da escolha para o dia, com a presença da pesquisadora em sala de aula:

[...] qual a sua disponibilidade? Ele terá o apoio da Sala de Recursos Multifuncionais às 2º, 4º, e 6º, com 8 tempos. Seria bom contar com você na 3º, pois estaremos sozinhas [...] pelo que constatamos Ian é capaz de realizar algumas atividades, mas não tem permanecido em sala, está bem difícil sem ninguém para acompanhá-lo (P21, registro no diário de campo – março/2011).

Vale lembrarmos que o aluno foi aprovado para cursar em 2011 o 5º ano do ensino fundamental, no COC final de 2010, o que significa que sua aprovação se configurou por uma “ponderação” entre os profissionais que o acompanharam e apontaram ser mais adequado seguir para o ano seguinte, do que permanecer no 4º ano, independentemente das aprendizagens conquistadas. Na ponderação sobre a “passagem de ano” prevaleceram argumentos sobre a idade do aluno, mas principalmente, sobre o aspecto físico como balizador da decisão tomada em conselho. A equipe de professores avaliou que junto a alunos que se aproximam de sua faixa etária Ian estaria melhor.

Considerando as demandas da escola, do aluno e as intenções deste estudo, em 24 de março, em uma reunião pedagógica com a equipe de professoras, acordamos com professora da SRM, P20, que participaríamos das dinâmicas com Ian, às 6ª feiras, quando além de acompanharmos atividades com o aluno na SRM, teríamos momentos para discussão e planejamento de ações de ensino, para as intervenções às 3ª feiras, em sala de aula, com as 4 professoras do núcleo comum. Entendemos que este era um procedimento interessante, pois a ausência de tempo ou possibilidade para a troca de informações sobre Ian, entre as professoras, era um fato que dificultava a organização das propostas para o mesmo. Na fala da professora P14

obervamos esta condição retratada: “Há a dificuldade de troca de informações sobre as atividades desenvolvidas, entre os professores que atuam com Ian” (P14).

Assim, nesse momento o trabalho envolveu a ação da pesquisadora como professora colaboradora, uma vez por semana em sala de aula (3ª feiras), acompanhando todas as atividades do aluno no seu turno escolar e encontros com professora da SRM (6ª feiras), além da participação nas reuniões de equipe durante o ano letivo. Como em Capellini e Mendes (2007, p. 120), esta

[...] proposta teve como base o respeito aos saberes dos professores, portanto, a entrada da pesquisadora em sala de aula, teve como papel inicial ser coadjuvante almejando ao longo do processo, transforma-se e, parceira na sala, como colaboradora [...].

6.2.1 A estratégia do ensino colaborativo

O cotidiano escolar foi o foco para as ações sobre o processo de ensino e aprendizagem de Ian, tendo como colaboradoras diretas as quatro professoras de sala de aula e a professora da SRM. A estratégia do Ensino Colaborativo se configurou a partir de entradas na sala de aula do aluno (3ª feiras), na SRM (6ª feiras), com a duração do turno escolar e de encontros com as professoras participantes, organizados de acordo com a rotina escolar de reuniões de planejamento (semanal, 5ª feiras, com duração de 1 hora, aproximadamente), reuniões de conselhos de classe (trimestrais, com duração de um turno escolar) e estudos de caso (agendados de acordo com a demanda do aluno e da escola, com duração de aproximadamente 50 minutos).

O Ensino Colaborativo é referendado em trabalhos como os de Capellini e Mendes (2007), Ferreira, Mendes, Almeida e Del Prette (2007), Castro, Almeida e Toyoda (2007), Fontes (2009) e Mendes, Almeida e Toyoda (2011), Fenty, McDuffie-Landrum e Fisher (2012) como uma proposta de trabalho favorável a ações educacionais inclusivas. Segundo Ferreira *et al.* (2007, p. 1),

A escolarização de crianças com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino é uma realidade imposta por várias diretrizes de políticas educacionais, porém ainda persistem muitas dúvidas e impasses sobre como deve ser o processo de escolarização desses alunos. Um modelo muito promissor é o de ensino colaborativo, que consiste em uma parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial, na qual um educador

comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes.

Nesse contexto, o Ensino Colaborativo ocorreu a partir da parceria entre a professora-pesquisadora, as professoras regentes e a professora da SRM para organizar e mediar, coletivamente, as ações que favorecessem o processo de ensino e aprendizagem de Ian. Foram acompanhadas atividades em sala de aula, em outros ambientes da escola e em expedições pedagógicas a museus e centros culturais da cidade. As principais ações elencadas pela equipe de professoras, necessárias ao avanço do aluno, envolviam situações que propiciassem:

- adequação das propostas de ensino em sala de aula: nos objetivos, das atividades e na dinâmica e formato de apresentação e elaboração destas;

- organização durante atividades: permanecer em sala de aula, participar da aula, saber ouvir e falar, pegar o material necessário à atividade, realizar a atividade mediante o apoio necessário;

- aprendizagem e desenvolvimento de habilidades intelectuais: expressar opinião, comentar sobre os temas abordados nas aulas, melhorar sua condição para ler e compreender enunciados de atividades e textos de diferentes gêneros, melhorar sua escrita, compreender conceitos matemáticos envolvendo a construção do número, sistema monetário e as quatro operações básicas na resolução de desafios.

O arranjo para os *encontros das professoras com a pesquisadora*, nas próprias reuniões já rotineiras no cotidiano escolar das mesmas, se apresentou como o mais adequado e possível, pois as professoras não tinham como disponibilizar outro tempo para encontros com a pesquisadora, fora de seus horários. Assim, a equipe docente concordou que participássemos das reuniões de planejamento, de estudo de caso e conselhos de classe para as discussões sobre as ações pedagógicas e planejamento pedagógico para Ian, em colaboração direta com as cinco professoras envolvidas. A nossa presença em reuniões da escola, com professores e pais aconteceu também na 1ª etapa do estudo, embora sem a participação colaborativa. Isto favoreceu a nossa inserção nesse momento, como colaboradora na equipe, ao mesmo tempo em que percebemos a responsabilidade em ser acolhida como parte do grupo de professores.

A *dinâmica dos encontros com as professoras* variou dependendo do momento. Nas reuniões mensais, para planejamento, estudo de caso e de conselho de classe, as discussões ocorriam em torno das dinâmicas para a turma de Ian. Nesse momento a pesquisadora era

solicitada a compartilhar suas percepções em relação aos procedimentos e situações de ensino com Ian a partir das anotações, filmagens e participação colaborativa em sala de aula.

Além dos encontros em reuniões, com a presença da pesquisadora na escola semanal e sistemática, as professoras costumavam solicitar ou informar sobre atividades realizadas e materiais utilizados com Ian em outros momentos. Eram momentos informais como o recreio ou ao final dos períodos de aula em que, geralmente, as trocas aconteciam. Essas informações foram registradas em notas de campo e nos ajudaram a compor informações sobre situações de sala de aula, estratégias usadas, seus aspectos positivos ou dificuldades.

Nos encontros com a professora da SRM a dinâmica envolveu a observação de situações com atividades com Ian e momentos quando nos reuníamos para análise das informações que tínhamos sobre como Ian participava das atividades em sala de aula, que demandas ele apresentava para as atividades, formas de adaptar situações de ensino, atividades e as avaliações (testes e provas). Ao final de cada trimestre, quando as atividades de avaliação se intensificavam, os encontros com a professora da SRM eram mais sistemáticos, às vezes, duas vezes por semana, em horários em que não havia alunos na SRM, para organizarmos e adaptarmos as atividades. Consideramos relevante assinalar que a disponibilidade e flexibilização de dias e horários para estar na escola em períodos como o de avaliação, além daqueles programados (3ª e 6ª feiras), se revelaram como uma necessidade e uma vantagem para o entrosamento entre a equipe docente e a pesquisadora, do mesmo modo que para a organização da investigação em uma perspectiva colaborativa.

Nos encontros com as professoras de turma e com a professora da SRM, para análise de situações de ensino que tinham sido favoráveis ou que suscitavam adequações, usamos trechos de *anotações de diário de campo* e de algumas *transcrições das filmagens*, envolvendo procedimentos de ensino realizados em sala de aula. Também, foi nestes momentos em que, disponibilizamos à equipe docente textos e livros para estudo sobre o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, de forma a complementar e respaldar as explicações feitas por nós e pelas professoras nas reuniões.

Desse modo, as sugestões de estratégias de ensino e de atividades discutidas durante os encontros nas reuniões e momentos em sala de aula foram embasadas na literatura disponível⁵⁴

⁵⁴ Foram disponibilizados textos das seguintes referências: Fontana (2005), Oliveira, A. (2007), Oliveira, M. (2010), Luria (2010), Vigotski *et al.* (2010), Pletsch e Damasceno (2011).

sobre estratégias, desenvolvimento e processos de ensino e aprendizagem, além da experiência e conhecimento de cada uma das professoras envolvidas.

Entre as estratégias que observamos serem adotadas pelas professoras citamos: a proposta de trabalho em grupos, o sistema de tutoria por um par durante atividade que exigisse mais atenção ou envolvendo conceitos com elaborações mais complexas de pensamento, adaptação de atividades e instrumentos de avaliação, a mediação sistemática de um professor durante as atividades a partir do ensino colaborativo e a individualização de ensino que ocorria ora em sala de aula, ora fora de sala de aula, dependendo da demanda do aluno para a atividade.

A organização das ações da professora colaboradora em sala de aula e na SRM, junto às professoras, teve como diretriz, sobre quando e como intervir: 1) a ficha de avaliação com o descritores do desempenho do aluno ao afinal do ano de 2010 e a mesma ficha elaborada nos trimestres letivos em 2011, 2) a condição que o aluno apresentava para a realização e permanência em uma atividade em sala de aula caracterizada pela: 2a) dificuldade ou complexidade da atividade em relação ao que Ian conseguia fazer, 2b) pelo tipo de material ou apoio necessário para Ian realizar a atividade ou 2c) quando a professora de sala de aula solicitava (geralmente mais comum em dias de atividades com prova ou teste).

Como instrumentos de pesquisa, nesta etapa, utilizamos o diário de campo e a filmadora. O *uso de uma filmadora* teve como finalidade registrar as ações pedagógicas e, principalmente, a organização do aluno diante da atividade desenvolvida em sala de aula e na SRM. Para tanto, a câmera filmadora foi disposta em um ângulo que privilegiasse a captação de imagens que nos trouxesse informações, imagens, falas sobre a atividade desenvolvida, a organização do aluno diante do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, a forma como o aluno apresentava a estruturação de pensamento e conceitos para as atividades e as mediações realizadas com ele. As filmagens foram posteriormente transcritas e, as informações advindas destas, utilizadas na análise das estratégias para o processo de ensino e aprendizagem de Ian, e compartilhadas com as professoras nos encontros.

O *registro em diário de campo* seguiu o mesmo formato já utilizado na primeira etapa da pesquisa, conforme o Apêndice B. As informações registradas no diário de campo, assim como documentos coletados (atividades, planejamentos de ensino, provas, testes, atas de reuniões, fichas de avaliação) serviram como complemento às informações observadas nas filmagens

transcritas, formando um documento com dados descritivos, rico e detalhado sobre as situações escolares em que acompanhamos Ian.

Os dados coletados foram organizados e analisados de forma que contemplassem a abordagem da pesquisa-ação colaborativa e o referencial histórico-cultural, diante das questões e objetivos apresentados neste estudo. Nesta condição, para o primeiro item de discussão dos dados, retomamos a técnica da análise do conteúdo, referendada no capítulo 5. A partir da análise feita, *duas categorias* foram elencadas para as discussões no item 6.3.1. Os aspectos discutidos em cada categoria foram selecionados a partir da marcação de falas e momentos descritos, usando uma legenda de duas cores nos arquivos que compreendiam a transcrição das falas das professoras gravadas em vídeo durante reuniões, da transcrição das cenas gravadas em vídeo na sala de aula e na sala de recursos, e dos apontamentos feitos no diário de campo. As categorias elencadas foram:

- A) o ensino colaborativo como estratégia de formação: trata das falas e registros que revelaram aspectos e percepções sobre o ensino colaborativo como possibilidade ou não de aprendizado para a prática docente;
- B) o ensino colaborativo como estratégia para favorecer a escolarização de Ian: trata das falas e registros que revelaram aspectos e percepções sobre a intervenção pedagógica colaborativa para o processo de ensino e aprendizagem de Ian.

Por fim, apresentamos as análises e discussões sobre a formação de conceitos no processo de ensino e aprendizagem, mediante as intervenções colaborativas na sala de aula e na SRM gravadas em vídeo. Como aportes para estas análises, referendamo-nos em estudos de Vigotski e Luria, entre outros autores que seguem pressuposto da abordagem histórico-cultural para o desenvolvimento humano. Os episódios foram selecionados a partir das transcrições, tendo por critérios: momentos que retratavam situações de ensino na sala de aula e na SRM, momentos que tratavam de áreas curriculares diferentes, momentos em que a mediação configurou-se além da figura do professor (com colegas e recursos diferenciados). Deste modo, foram selecionados 4 episódios que são analisados no item 6.3.2.

6.3 Discussão dos dados da 2ª etapa: ir ao campo para colaborar com o contexto investigado e seus sujeitos

A partir das discussões e reflexões sobre o contexto escolar, observado e vivido durante o ano de 2010 na escola, as questões que se apresentaram nos encaminharam para o estudo sobre os processos que envolviam o ensino e a aprendizagem do aluno Ian. Nessa direção, discutimos neste item as ações educativas e propostas organizadas no processo de ensino e aprendizagem para Ian, a partir da perspectiva do Ensino Colaborativo assim como dos processos observados em relação à formação de conceitos.

6.3.1 O ensino colaborativo como estratégia de formação e de aprendizagem para quem ensina e para quem aprende

A necessidade de ações docentes que atendam à diversidade das especificidades de alunos com necessidades educacionais especiais é uma demanda real. Tal afirmativa é observada em documentos que tratam de aspectos para a educação desses alunos, na escola comum, ao apontarem que novas competências para a formação e atuação docente são imprescindíveis neste contexto (BRASIL, 2006a).

Consideramos que, embora o aluno com necessidades educacionais especiais realmente exija propostas diferentes das que habitualmente a escola tem disposto, a diferenciação posta vai além das competências do professor. Abarca, também, uma configuração nova da escola se organizar em relação ao trabalho docente. Alunos com necessidades educacionais especiais apresentam um espectro significativo de demandas as quais podem exigir habilidades e conhecimento para desenvolver propostas educativas pertinentes à sua aprendizagem.

Entretanto, há alunos, que demandam ações mais complexas, com uma abrangência maior no âmbito escolar, configurando, por exemplo, a necessidade de um professor mediador em sala de aula, além do professor da turma comum e das adequações de recursos e instrumentos. São demandas caracterizadas justamente pela necessidade de conjugar diferentes estratégias e

adequações de ensino, que se não consideradas podem malograr as ações implementadas no processo de ensino e aprendizagem deste aluno.

A premissa da colaboração entendida como a coparticipação entre professor regente e o professor especialista, combinando suas habilidades para tratarem dos processos pedagógicos em sala de aula, é referendada em estudos que analisam situações de ensino inclusivo (FENTY *et al.*, 2012). Encontrados estudos que associam esta perspectiva a diferentes deficiências há mais de uma década, como Fullan e Hargreaves (2000) e Zanata (2004) sobre surdez, Capellini (2004) sobre deficiência intelectual, Ferreira *et al.* (2007) sobre deficiência visual; e, também, sobre transtornos globais do desenvolvimento, como Rabello e Santos (2011) sobre autismo.

A proposta do ensino colaborativo revelou-se uma estratégia pertinente às ações docentes com Ian pela intensidade e complementação necessárias, entre estratégias para o seu ensino e pertencimento ao espaço escolar, com demandas de ações para além da SRM. Ian tinha a necessidade de ser orientado em sala de aula, durante a realização das atividades, quanto ao conteúdo e organização de suas habilidades intelectuais e quanto à organização da sua conduta e participação – qual material pegar, quando falar, quando sair de sala, como pedir para ir ao banheiro, como relacionar-se com colegas. A fala da orientadora pedagógica retrata a condição deste aluno para lidar com competências sociais e sua necessidade de apoio para aprender a lidar com situações e normas sociais. Diz ela:

[...] acompanhei, neste momento do 5º ano, também a organização de regras com ele porque no início ele estava fazendo coisas desagradáveis como passar a mão nas meninas. Então combinamos, chamei o grupo de professores e fizemos uma reunião para estabelecermos regras coletivas para Ian. Isso depois foi passado e visto com ele também. E aí, a tua entrada (pesquisadora colaboradora) e da P20 (prof. da SRM), eu tenho como fundamentais, porque junto com essa questão de pontuar para Ian: “ô, passar a mãos nas meninas não é legal, não pode” quando ele dizia “ - Mas o fulano lá disse que podia” e nós tentávamos fazer ele entender, “ô não é assim que você vai conquistar a garota, não é assim que se faz”. Então isso de ter estabelecido essas regras do que ele podia e do que ele não podia, e de ter começado a ter um acompanhamento mais efetivo, isso deu uma tranquilizada nos professores que no início estavam muito assustados (P21).

Percebemos, nesse contexto, que Ian solicitava à equipe de professoras pensar sobre o desenvolvimento de suas habilidades intelectuais em conjunto com a organização de habilidades conceituais, sociais e práticas, para que ele fizesse parte e usufrísse das situações sociais e culturais da escola, do seu grupo, da vida (AAIDD, 2011).

No capítulo 5, ao analisarmos o cenário e as práticas educacionais desenvolvidas, a validade e as contribuições da presença de outro professor em sala de aula foi observada, muitas

vezes, a partir das falas das professoras. Ou seja, a presença de outro professor em sala de aula é uma ação docente, de certa forma, já experimentada na escola com a denominação de bidocência, porém sem a organização prevista pelo ensino colaborativo, da coparticipação nas ações em sala de aula.

A proposta do ensino colaborativo, neste estudo, foi desenvolvida diretamente com as professoras que estavam com Ian, em sala de aula, e com a professora da SRM. De acordo com Machado e Almeida (2010, p. 345, grifo nosso), a finalidade desta proposta é “criar opções para atender e prover apoio a todos os estudantes na sala de aula de ensino regular, combinando as habilidades do professor comum e do professor especialista”.

Esta é uma atividade pouco comum na escola, pois é hábito ter em sala um único professor regendo, ou então, quando há a presença de outro profissional este é percebido como um auxiliar, com ações pontuais a um aluno ou ao que o professor regente encaminha. Assim, não há uma colaboração e coparticipação entre os profissionais de forma que ambos sejam responsáveis pela turma e pelas ações desenvolvidas, havendo muitas vezes, uma hierarquia nessa relação e nas atribuições.

A proposta de ensino colaborativo que desenvolvemos com a equipe de professoras participantes associa-se a disseminada por pesquisadores referendados aqui, os quais postulam que tal iniciativa envolve a parceria entre o professor de sala de aula e do professor especialista. Nesta não há hierarquia de funções e ambos compartilham tudo o que envolve as ações em sala de aula: planejamento e intervenções com o grupo e com o aluno com necessidades educacionais especiais (FERREIRA *et al.*, 2007).

Este era um aspecto a ser pensado com a equipe de professoras envolvida nesta etapa da pesquisa, pois, assim como na discussão da 1ª etapa do estudo a partir das falas das professoras do 4º ano, nesta 2ª etapa as professoras do 5º ano também apresentaram falas sobre a forma como a escola está organizada, seus tempos, horários e no quanto isso não favorecia a prática de ensino delas e a aprendizagem de alunos como Ian, principalmente. Os depoimentos abaixo transcritos apontam esse fato:

[...] muitas vezes eu não pude desenvolver coisa melhor com ele, não por incapacidade minha, mas por falta de tempo, por correria do dia a dia e, muitas vezes, eu via que tinha que ter pensado em uma atividade para ele, antes. E me dava conta na hora em que estava trabalhando com ele e dizia, puxa se eu tivesse pensado nisso antes eu poderia ter desenvolvido um trabalho especialmente para isso. E não dava, era uma correria a todo o momento. A P20 [prof. da SRM] mesmo falou que muitas coisas ela conseguiu fazer porque houve um período de greve e, nesse

tempo, ela preparou e trabalhou coisas com Ian que se tivesse aula não conseguiria, pois o tempo e a quantidade de alunos não permitiria ela fazer o que fez. Muitas vezes eu ficava pensando o que eu poderia fazer e não conseguia desenvolver (P17).

[...] o que acontece é que o governo coloca uma política de inclusão, mas não coloca as condições necessárias. As condições que a política coloca foi dar uma sala de recursos. Então tem televisão, computador e se vira. A gente há muito tempo não tem tido número suficiente de professores concursados, não tem tido há muito tempo discussão na área da educação especial. A gente tentou levar essa discussão quando a gente perdeu a bidocência no departamento, mas isso não foi avante. Houve até uma iniciativa de se fazer um concurso para professor com um determinado perfil para trabalhar com essas crianças, mas isso não foi levado adiante (P19).

Por estas circunstâncias, pensamos que a proposta do estudo foi bem recebida na escola, pois era uma discussão latente. Era uma demanda do corpo docente que estava lidando com o desafio de conhecer e discutir sobre como favorecer o ensino e a aprendizagem de um aluno com especificidades significativas, no 5º ano de escolaridade. Considerando, ainda, que no 4º ano as propostas na escola não foram avaliadas como favoráveis a este aluno, como comenta a professora P21: “[...] *no ano passado, quando eu estava ali na sala da coordenação como orientadora pedagógica de 5º ano, eu encontrava muito o Ian na sala da coordenação, sentado ali, porque não se sabia o que fazer com Ian*”.

O atual cenário escolar vivido por professores, na proposta da educação de jovens como Ian, ressalta cada vez mais a ideia de que não é possível trabalhar sozinho na escola. Com demandas mais complexas, a colaboração e a coparticipação entre professores passa a ser um dos princípios da docência na escola comum, para pensar a prática e organizar as habilidades de cada um e para contribuir com ações docentes que qualifiquem o ensino, as práticas, os próprios professores e, conseqüentemente, sejam apropriadas aos alunos.

Capellini e Mendes (2007, p. 116) apontam que “pensar a prática significa refletir sobre o que está acontecendo em sala de aula considerando as condições em que o trabalho pedagógico se desenvolve na escola e tomar decisões sobre a forma de orientar a aprendizagem dos alunos”. É difícil para o professor fazer essa reflexão, sozinho e, principalmente, tomar decisões porque estas não podem ser adotadas por ele, isoladamente, na escola. Corroboram esta afirmação as autoras supracitadas, além de Pimenta (2005) e Machado e Almeida (2010). A professora P22, coordenadora da área de estudos sociais do 5º ano, evidencia em sua fala o que acabamos de afirmar:

Eu acho que a proposta que você desenvolveu, nos fez pensar, eu acho que esse trabalho que você fez conosco e o setor de educação especial, na pessoa da P20 [prof. da SRM], conseguiu desenvolver com a gente, foi fantástico, porque a partir das intervenções de vocês, as demandas sobre pensar como o conhecimento chega ao Ian, elas foram trazidas. E, normalmente, na correria

do dia a dia, com quarenta turmas, muitos professores, esses casos específicos, com especificidades muito diferentes, a gente não dá conta. Então, eu acho, como a colega falou, a gente ter pessoas que nos ajudem a pensar nisso é o mínimo para que este trabalho aconteça. É só a partir dessas intervenções que nós podemos pensar: olha esse conteúdo está sendo trabalhado nessa série e, assim como a gente não pode negligenciar pessoas como o Ian em relação à socialização, ao bem estar dele, à forma como ele vai se relacionar com as outras pessoas, alunos, crianças, a gente, também, não pode negar a aquisição de conhecimento.

A percepção da relevância do trabalho em equipe, na perspectiva do ensino colaborativo, é constada pelas professoras participantes ao comentarem sobre o quanto tal proposta lhes proporcionou situações mais tranquilas, viáveis e positivas para suas práticas em sala de aula e na escola. A possibilidade de uma “ponte” entre as ações que desenvolviam em sala de aula parece ter suscitado o sentimento de compartilharem os desafios e as dúvidas sobre o processo de ensino e aprendizagem naquele contexto. Nessa condição, as professoras se propunham a implementar estratégias de ensino, a conversar sobre suas práticas e suas percepções sobre a competência que tinham para administrar tudo isto. Desse modo, **o ensino colaborativo como estratégia e possibilidade de aprendizado para a ação docente** foi respaldado pelas professoras participantes deste estudo. Ilustramos este fato nas falas de duas professoras, a seguir:

Acho que foi muito importante para os professores saber por onde ele [Ian] aprendia, por onde eles poderiam ir. Um tempo maior, com professores envolvidos como foi com a professora P20 (da SRM), você (pesquisadora colaboradora), além dos professores de sala de aula, acho que isso foi importante (P21).

Então, tudo isso eu acho que fez a equipe aprender muito, eu particularmente. Eu no início do ano estava quase desistindo, não como pessoa porque num grupo você não pode simplesmente fazer isso, ainda bem. Mas, muitas vezes, eu tive vontade de dizer: olha, não tenho condições de trabalhar, eu não sei trabalhar com esse aluno, ou ele sai, ou eu saio[...]Tudo isso foi um aprendizado muito grande e em nenhum momento eu menosprezei a capacidade de Ian avançar. Isso eu tenho tranquilidade para dizer porque a minha postura diante da vida, do saber e dos alunos é assim, eu sabia que ele podia ir, progredir, eu só não sabia é se eu tinha condições de ajudar ele. Eu tava sem a menor condição no início do ano. Depois, eu vi que sim, que eu tinha condição de trabalhar com esse aluno sim (P.17).

Neste contexto, assim como Castro *et al.* (2007, p. 01), entendemos que o respeito à diversidade é contemplado no ensino e na prática, quando há “cooperação, o diálogo, a igualdade entre professores da sala de aula e especialistas” e que “o mútuo relacionamento de ajuda é fruto da convivência e do exercício diário de compartilhamento de deveres, problemas e sucessos, e só enriquecem a prática educativa”. A possibilidade e a garantia da frequência para estar em sala de aula, junto com as professoras, assim como a convivência e o envolvimento no cotidiano escolar e com seus sujeitos é um aspecto importante quando falamos sobre ensino colaborativo e a

possibilidade de desencadear reflexões que favoreçam a aquisição de novas formas de ensinar, de validar e disseminar outras já realizadas.

Muitas vezes, a instrumentalização para o ensino perpassa por aspectos que não se bastam nos referenciais teóricos que podemos acessar em artigos, livros, pesquisas. É preciso, associado a estes, a troca sobre como tudo acontece na escola, na sala de aula, e isto se faz junto com os envolvidos, na prática. Como dito por Rausch e Schilindwein (2001, p. 121), o movimento de teorizar a prática se efetiva muito mais quando “há uma relação dinâmica com a prática de uma reflexão coletiva [...]” Quando isto é favorecido, “refletir com os demais professores e compartilhar erros e acertos, negociar significados e confrontar pontos de vista surge como algo estimulador para uma prática pedagógica comprometida”.

Tal prerrogativa pode ser respaldada na fala, a seguir, de uma das professoras:

Como a gente já falou aqui nesse COC, a disponibilidade da P12 [orientadora pedagógica], da P20 [SRM] e sua [professora colaboradora], principalmente, para mim foi determinante. Não só na necessidade de buscar através de você algumas questões que pudessem me ajudar, ajudar Ian na construção da linguagem. Eu lia referenciais, textos, tentava fazer essa relação. Mas foi fundamental essa troca com você, no dia a dia, vendo você, vendo a orientação que você me dava no que eu podia melhorar, me motivava a buscar outras coisas, a pensar como eu podia fazer. Eu fiquei muito feliz quando eu desenvolvi o teste para ele, que adaptamos, e quando eu vi como ele ficou feliz de fazer e como ele se saiu bem no teste (P17).

A fala acima transcrita é interessante por nos apresentar um momento em que a professora ressignifica sua competência, as possibilidades e repercussões de sua prática para o aluno; pois em outra fala, apresentada anteriormente, a professora P17 havia dito que não tinha condições de desenvolver um trabalho na turma junto com Ian e agora nos apresenta outra posição. Embora o desafio não tenha ficado menor, ele tornou-se possível de ser encaminhado com ações pedagógicas mais apropriadas, na medida em que a estrutura e as ações em equipe respaldaram a reflexão e a iniciativa da professora.

A organização de estratégias de ensino a partir da colaboração entre professores em sala de aula passa por etapas que foram percebidas neste estudo e definidas por Gately e Gately (2001, p. 42)⁵⁵ em três estágios:

- a) inicial: quando é necessária cautela e cuidado com o que dito, falado, aconselhado para que não haja sentimentos de intromissão entre os espaços que os professores ocupam em sala de aula relações de confiança que possibilitem a troca profissional;

⁵⁵ Tradução livre da pesquisadora, para o referido estudo.

- b) do compromisso: quando as relações de confiança se estabelecem de forma mais recíproca, a troca entre os professores torna-se mais efetiva e, por isto, o professor colaborador torna-se mais ativo, também, nas ações em sala de aula;
- c) da colaboração: quando o nível de colaboração entre os professores apresenta-se sem restrições, com comunicação e interação mutuas, com uma sensação de conforto vivida tanto por professores quanto por alunos.

Ratificamos as ideias dos pesquisadores supracitados, quando afirmam que o sucesso do ensino colaborativo, ou como denominam os autores – *coteaching*, co-ensino, depende de como ocorrem estes estágios, pois acreditamos que as relações entre a professora colaboradora, a escola, os sujeitos e a proposta apresentada seguiram e se estabeleceram como possibilidades para todos quando todos se perceberam sendo favorecidos pelo processo, seja ele de ensino ou de aprendizagem, como exemplificado na fala a seguir.

Eu acho que em estudos sociais a gente teve muitas experiências positivas com Ian esse ano. [...] E esse processo todo, como isso, você aqui, você passou a tarde aqui conosco no COC, anotando, você não parou de anotar [risos]. Isso faz a diferença nessa equipe. Para mim foi uma experiência muito interessante, foi muito bom, e a gente tem outras crianças, não são Ian, mas a gente tem outras crianças que precisam ser atendidas e eu acho que a gente não pode perder isso, porque é essa relação que a gente tem como histórico e qual é o nosso compromisso com o conhecimento, em relação a essas crianças. Foi esse o meu processo de aprendizagem, e desse grupo, em relação ao trabalho desenvolvido (P.22).

Podemos afirmar, também, a partir das falas das professoras, que quando a dinâmica do ensino colaborativo foi percebida como uma possibilidade à organização e reflexão sobre o fazer pedagógico das professoras, na mesma direção foram percebidas possibilidades de organização e estratégias para Ian aprender. A fala das professoras, apresentadas, a seguir, ilustra o que queremos dizer com esta afirmativa.

Então assim, ao final, foi muito legal ver ele feliz, participando das situações da escola. Até que teve uma hora que eu já não preocupava mais em ficar o tempo todo com atenção nele, no comportamento dele. Ele já seguia melhor, deu uma melhorada. Acho que foi um aprendizado para ele e para nós (p.21).

Esse ano, com o trabalho que conseguimos desenvolver, foi uma opção acertada. Ian desenvolveu muito a partir das muitas ações que foram feitas aqui. Foi um ano diferente para ele. Os profissionais se envolveram com a situação, a sala de recursos e o atendimento mais próximo que você deu e a adaptação das atividades foi para nós um ganho imenso, fez com que nós aprendêssemos várias coisas o que favoreceu que Ian também crescesse bastante (P.18).

Falemos agora, um pouco mais especificamente sobre o **ensino colaborativo como estratégia para favorecer o processo de ensino e aprendizagem para Ian.** À medida que

fomos coparticipando das situações em sala de aula, constatamos que a adoção de algumas estratégias e recursos validavam o ensino e a aprendizagem para Ian, e para outros alunos também, quando organizávamos as mediações em colaboração com as professoras. De modo geral, eram estratégias que podiam ser utilizadas em sala de aula e por todos os alunos.

Pensamos que a possibilidade de todos os alunos se beneficiarem a mesma estratégia de ensino organizada para o aluno com necessidades educacionais especiais tem relevância. Isto porque, estratégias com esse cunho permitem a diferenciação do ensino na medida em que um aluno precisa sem, entretanto, criar distinções em relação à forma de realizar a atividade, o que poderiam excluí-lo do seu grupo. Foi o cuidado necessário para que resgatássemos sua vontade de estar em sala, de modo que se percebesse parte da turma, compartilhando e se beneficiando dos modelos de aprendizagem que seus colegas tinham. Nossa atenção, no começo, estava muito voltada para que este aluno não ficasse à parte como nos momentos vividos no ano anterior.

Nesta pesquisa e considerando o ambiente da escola, a estratégia de ensino colaborativo foi subsidiada por recursos e procedimentos de baixa tecnologia⁵⁶, os quais estavam ao alcance das professoras e, além disso, alguns já eram conhecidos em suas práticas. De acordo com Braun e Vianna (2011a), tais recursos podem envolver:

elementos estruturados (jogos industrializados, brinquedos, calculadoras) e não estruturados (confeccionados com material variado para as necessidades do aluno), a elaboração envolve material de baixo custo (papela, madeira, revistas, fotografias, materiais reaproveitáveis); estratégias de ensino variadas (individualização, reforço no contra turno, presença de escribas ou leitores, apoio por um par); práticas escolares que atendam demandas específicas (maior interação verbal, variação de linguagens, diversificação no ensino, análises de processos de aprendizagem – como aprende melhor?) (p. 98, grifo nosso).

Dentre as situações vividas na coparticipação em sala de aula, citamos a possibilidade de organizar atividades a partir do trabalho em duplas ou em pequenos grupos de alunos. Esta dinâmica que era efetivada por algumas professoras ou em momentos isolados, para propostas mais direcionadas a trabalhos de pesquisa em áreas como estudos sociais, passou a ser observada e implementada pelas professoras em outras áreas, como nas aulas de língua portuguesa e

⁵⁶ Conforme Braun e Viana (2011a, p. 96), são considerados recursos de baixa tecnologia todo e qualquer material didático que sirva de suporte ou meio para ensinar, não requerendo equipamentos específicos como os de alta tecnologia. São recursos, basicamente de baixo custo ou mesmo sem custo, pois são elaborados a partir de materiais usuais do cotidiano escolar. Além de materiais propriamente ditos, também serão considerados *recursos de baixa tecnologia* procedimentos e modos de ensinar.

matemática. A relevância desta estratégica pode ser observada nas falas que seguem e, logo depois, no trecho extraído do diário de campo:

[...] você acompanhou que a gente trabalhou as atividades quase que sempre em grupos na sala de aula porque isto facilitava ele participar da atividade. Então isso, teu trabalho facilitou muito para gente também [...] (P19).

[...] em todo o trabalho, eu vi, claramente a volta do trabalho com ele muito imediata. Eu fazia as coisas e ele dava retorno. E eu passei a ficar bem atenta ao que ele me apontava, por exemplo, a descoberta de que uma aluna foi mais importante do que eu para ensinar a ele um conceito, foi importante para mim por várias razões. Primeiro porque desloca esse lugar de professor que sabe tudo, que tem que ser aquele que transmite e a visão de uma pessoa que tem outras exigências, isso é muito importante. Então, quando eu vi aquilo eu fiquei super contente de poder ajudar Ian através dessa situação com a colega. Depois, em outros momentos, na sala, eu fiz esse vínculo com ele e outros alunos (P17).

13:15 - Começamos o dia em Sala de aula, com a aula de LP. A atividade consistia em um trabalho em grupo – trios – sobre um livro escolhido, entre os três integrantes do grupo, para ser fichado. Cada aluno tem uma folha com as orientações da atividade. Um dos alunos que compõe o trio de Ian lê as orientações. Primeiro é solicitado que os nomes do grupo sejam registrados na folha. Os dois parceiros de Ian escrevem os nomes dos três, Ian olha para a folha do aluno que está na mesa a sua frente. O aluno que já acabou de escrever os nomes olha para ele, vira sua folha para Ian e Ian copia os três nomes no local indicado. Depois, o trio resolve a escolha de qual dos três livros será o escolhido para o trabalho de fichamento usando a brincadeira do “zerinho ou um”, sugerida por Ian. Feita a seleção do livro, começam a buscar as informações que são pedidas: título, autor, editora, ano da edição. Um dos alunos do grupo comenta sobre algumas informações, ele fala e aponta no livro a informação. Ian olha e copia a informação na medida em que o colega aponta-a. Isso se repete com o outro colega e na vez dele, Ian faz o mesmo para os colegas. A seguir, os três fazem uma divisão de tarefas para a elaboração de materiais – ilustração, capa, ficha com dados do livro, ficha com dados do grupo. Ian fica com a elaboração da capa, um dos colegas com a ficha sobre o grupo e o outro com a ficha sobre o livro. Essas combinações são registradas em um quadro na folha da atividade. Ian pede ajuda sobre a escrita de palavras. Os alunos do seu grupo soletram para ele o que deve escrever ou o deixam copiar das suas folhas. A próxima atividade do trabalho com o livro é a realização de uma sinopse, a professora diz que essa deverá ser feita por cada um dos integrantes do trio, para na próxima terça ser escolhida a que será copiada no cartaz sobre o livro do trio (Diário de campo em 28/05/2011).

A estratégia de organizar os alunos em pares ou trios é uma proposta validada em estudos sobre procedimentos de ensino, a partir da ideia da aprendizagem colaborativa ou tutoria por pares, envolvendo alunos com deficiência intelectual (JIMENEZ, 2012). É uma estratégia que incentiva ao trabalho colaborativo entre alunos e prevê que a aprendizagem pode ser favorecida a partir da interação entre pares, com a proximidade de formas de linguagem e pensamento para explicar uma atividade ou um conceito entre os envolvidos. Nesse ambiente, os esquemas de um ou mais alunos, já elaborados, servem de base/modelo para o aluno que está elaborando-os. Sua aplicação é reconhecida em estudos sobre diversas áreas do ensino, com alunos com e sem especificidades (TATEYAMA-SNIEZEK, 1990; DAMIANI, 2008).

Outro exemplo da validade da tutoria de pares entre alunos foi o relato da professora P17 ao comentar sobre um evento, quando uma aluna trabalhou em dupla com Ian na atividade sobre

numerais sucessores e antecessores. Para ilustrar a ocasião dessa atividade extraímos do diário de campo o registro da fala da professora, apresentado no trecho que segue:

Eu estava com ele vendo os números que vinham antes e depois. Eu cheguei a pedir que ele organizasse os números na mesa em uma fileira e depois eu ia apontando um e dizia: esse vem depois desse. Aí, de repente ele falou “esse é o antecessor”. Aí eu falei: “O quê, antecessor! Onde você aprendeu essa palavra?!” E ele disse: “Foi a Jasmin que me ensinou.” (Diário de campo em 18/10 - Comentário da professora de matemática P17).

Sem desconsiderar a análise que mereceria a surpresa da professora pela aprendizagem de Ian sobre a aquisição de um conceito e de um vocabulário mais complexo, o momento ilustra muito bem a validade da proposta de ensino a partir da aprendizagem colaborativa entre alunos. A proposta de ensino colaborativo desenvolvida em sala de aula, nesse sentido, possibilitou que as professoras se reapropriassem de uma estratégia de forma a favorecer o ensino e a aprendizagem para Ian. Além disso, notamos iniciativas entre alunos como no caso de Jasmin e Ian sem a presença da professora ao seu lado o que nos oferece indicativos sobre o envolvimento de ambos, com a atividade.

Nesse sentido, corroboramos o que diz Oliveira (2010, p. 66) ao afirmar que “uma criança mais experiente pode funcionar como mediadora entre uma criança e às ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura” e que sendo assim, é primordial considerarmos quais são as modalidades de interação que podem ser válidas para o aprendizado de alunos como Ian. Encontramos respaldo para essas afirmações em Vigotski (1997, 2000, 2007).

Vale registrar que a proposta do ensino colaborativo não se restringiu aos momentos em sala de aula. Acompanhamos momentos em que era preciso individualizar tanto a atividade quanto o espaço e tempo para Ian, o que também aconteceu com a professora da sala de recursos e favoreceu a interlocução entre esta e as professoras de sala de aula. A dinâmica da SRM foi organizada pela escola no turno do aluno e não no contraturno como previsto nas diretrizes que orientam o atendimento educacional especializado.

Isso porque a equipe docente pontuou a necessidade de um trabalho com ações em conjunto com a SRM, de modo que resgatasse com Ian a vontade de estar em sala de aula, de realizar atividades e possibilitasse formas de apoiá-lo na aprendizagem, complementando seu ensino com estratégias individualizadas, fora de sala de aula e depois, na própria, além de apoiar

o professor, também. A fala da professora da SRM, a seguir, ilustra essa organização sobre como aconteceu o trabalho nesse contexto:

A gente ocupou a sala de recursos não no contraturno, mas no turno dele até pra fazer essa mescla de estar junto com o grupo e em momentos estar sozinho porque era preciso para trabalhar conceitos, temas para ele também poder participar na sala com a turma. Então, mesmo ele estando na SRM a gente procurava trabalhar com o mesmo contexto que estava sendo trabalhado na sala de aula. Isto, para ele, foi muito legal e interessante, porque ele se sentia pertencendo a um grupo, tava saindo para fazer algo diferente no modo da atividade e não no conteúdo. Em vários momentos os colegas perguntaram para ele: “O que você faz lá” e ele respondia: “Ué, eu faço trabalho que nem vocês”, ou seja, sobre o mesmo assunto. Isso, para ele foi muito interessante. Para mim foi um desafio, aprendi muito, com as limitações, como trabalhar com ele, até onde exigir e eu acho que foi um ano de trabalho bem sucedido com Ian (P20).

Reconhecemos que a SRM pode ser uma proposta interessante para a realização das ações previstas para o Atendimento Educacional Especializado - AEE, contudo percebemos que é fundamental que estas ações sejam incorporadas pela e na cultura escolar, façam parte dos projetos que a turma do aluno desenvolve em sala de aula, sejam espaço de interlocução sobre o processo de ensino e aprendizagem do aluno (BRAUN; VIANA, 2011). Isto para que as ações empreendidas nesse espaço não sejam concebidas como a parte do processo escolar comum ou ainda seja atribuída, somente ao espaço e à professora da SRM, a responsabilidade pela aprendizagem de alunos como Ian. Aos nossos olhos, a atenção deve ser para que a concepção sobre o AEE e as ações da SRM não se tornem excludentes e segregadoras dentro na própria escola.

A adequação dos aspectos que envolviam o ensino de Ian ocorreu mediante o acesso ao planejamento do que acontecia em sala de aula. A partir deste, as propostas na SRM eram organizadas de modo que apoiassem a aprendizagem de Ian, sobre os vários conceitos e conteúdos trabalhados em sala de aula. Isto possibilitou, afirma a professora P20 da SRM, que “*nesse ano, a gente conseguisse um trabalho mais estruturado com ele, para ele*”.

Ian se beneficiava de estratégias que precisavam conjugar situações em sala de aula e fora dela, com a SRM. Assim era importante que as propostas oferecidas a ele estivessem em consonância em ambos os espaços, na maior medida em que pudéssemos organizá-las e adaptá-las. Além disso, também vimos que a organização dos tempos e espaços habituais da escola, para as professoras trocarem as informações necessárias para esse entrosamento, não favorecia essa dinâmica, por isso a presença de uma professora que pudesse circular entre as professoras da turma e da SRM foi percebida como uma vantagem para favorecer o processo de ensino e

aprendizagem de Ian. A professora P20 ilustra com sua fala o que queremos dizer sobre este aspecto:

[...] eu acho que foi essencial o tipo de trabalho de pesquisa que foi feito aqui. Acho que sem esse trabalho o Ian não teria desenvolvido como desenvolveu, porque ele precisa sempre de uma mediação na sala de aula. Porque se você não estivesse na sala de aula ele só teria a sala de recursos, então ou ele estaria sozinho na SRM, ou então na sala de aula sem nenhuma mediação além da que eu conseguira dar de vez em quando, sem saber se fazia assim ou assado (P20).

Observamos que, à medida que foram estabelecidos os diálogos entre as professoras, caminhos puderam ser formados para o ensino de Ian. Nesse percurso, fomos conhecendo quais estratégias eram válidas para que Ian participasse das atividades em sala de aula, com aprendizagem:

[...] dar dicas, pistas para Ian seguir com maior autonomia e segurança tem sido uma estratégia comum que o mantém envolvido na atividade. Quando isso não é feito, sua persistência logo se esgota e ele desiste da proposta. Estratégias de organização, localização ou resgate de informações como “ticar”, assinalar o que já fez, apontar com o dedo enquanto lê ou relê, tem sido importante para ele concluir a proposta. Isto tem caracterizado como relevante uma mediação constante junto a ele, sobre o que está elaborando e onde está na atividade, durante a maior parte do tempo das propostas, seja fora de sala ou em sala de aula (Diário de campo em 21/06).

Ou, como aponta a própria professora que acompanhamos neste dia em sala de aula:

É como se ele precisasse de um intérprete que o ajudasse na compreensão do que ele leu; às vezes basta você repetir o que ele mesmo leu, sem falar mais nada. Mas essa segunda leitura feita por outro já o ajuda muito. Coisa que eu pouco posso fazer, na proporção que ele pede, tendo toda a sala de aula para atender, também, e com um conteúdo bem mais complexo daquele que ele está elaborando hoje (Diário de campo em 21/06 - Comentário da professora de matemática P17).

Desse modo, constatamos, através da coparticipação, quais adequações de atividades, instrumentos e procedimentos podiam favorecer Ian. Dentre todas, a mediação sistemática de um professor durante as atividades e a individualização de ensino que ocorria ora em sala de aula, ora fora de sala de aula, dependendo da demanda do aluno na atividade e conteúdo abordado em sala de aula, revelaram ser de extrema valia para o processo vivido. Não obstante, notamos que a regularidade com que as estratégias para o ensino de Ian eram apresentadas também teve importância, nesse contexto. Desse modo, a organização de “procedimentos regulares que ocorrem na escola”, os quais podem se caracterizar nas mediações pela “demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções, são fundamentais na promoção do bom ensino”, afirma Oliveira (2010, p.64).

A intervenção pedagógica, seja do professor ou de pares, tem função essencial para a promoção do desenvolvimento de qualquer aluno. O percurso do aprendizado escolar e a

elaboração de processos psicológicos superiores ocorrem mediante a reconstrução, reelaboração de conceitos, com os aspectos subjetivos que constituem que cada um dos envolvidos, nas interações entre si, num processo histórico, cultural e em constante transformação na sociedade. No caso de alunos com deficiência intelectual, como Ian, isto se torna ainda mais relevante, pois observamos que o modo e a qualidade com que a mediação pedagógica é favorecida afeta de forma significativa seu aprendizado, elemento central para seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2000; OLIVEIRA, 2010).

Sustentadas em uma atuação docente dialógica, que entende a educação como um diálogo e um encontro entre interlocutores que buscam os sentidos e significados, conforme cada sujeito envolvido apresenta suas formas de lidar ou de perceber o conhecimento em questão, foram adequadas e elaboradas as atividades, o planejamento de ensino e o currículo para Ian (FREIRE, 2002). Citamos a seguir algumas ideias sobre as estratégias que foram adequadas para o ensino de Ian, relatadas pela professora P20 da SRM, no COC final do 5º ano, em um relatório sobre o trabalho desenvolvido com o aluno:

Alguns recursos usados para o trabalho com o aluno nas atividades escolares. Uso de: textos pequenos com apoio sempre de imagens para ajudar a compreensão, perguntas curtas e objetivas nos enunciados, alternativas simples para escolha da resposta, fonte de letra-Comic Sans MS, tamanho da fonte para a letra-16, pouca informação por folha, destaque para as informações importantes com cores ou negrito, apoio de um banco de palavras chaves em cada conteúdo, de material concreto nas resoluções de problemas e uma ideia de cada vez, calculadora nas resoluções de problemas, jogos com desafios, esquemas, maquetes, cartazes confeccionados com ele para sistematizar conteúdos, deixar esses materiais expostos na sala de aula para que ele possa visualizá-los sempre, avaliação feita com uma mediadora-ledora, tempo maior e espaço da SRM para a elaboração das avaliações, aproveitamento de temas de seu interesse para a abordagem dos conteúdos, computador para escrita, especialmente, para propostas de elaboração de textos.

Além das adequações acima relatadas, ainda observamos outras como as realizadas em instrumentos de avaliação elaborados tanto pelas professoras de sala de aula quanto pela professora da SRM (apêndice G – modelo de questões do teste original e adaptado, Apêndice H – modelo de questões da prova original e adaptada), a organização de um planejamento diferenciado para as áreas dos conhecimentos trabalhadas no currículo escolar (anexo 7 – modelos da área de matemática e linguagem) e uma ficha de observação para avaliação, com indicadores para seu desenvolvimento, trimestralmente (anexo 8).

Tendo em vista as exposições realizadas nesta etapa do estudo, percebemos indicadores de que o ensino colaborativo, a tutoria por pares e a aprendizagem colaborativa são estratégias importantes para uma inclusão efetiva, como afirma Saint-Laurent (1997, p.72). Ademias, como

Damiani (2008), observamos as professoras sentirem-se respeitadas, valorizadas, demonstrando autonomia diante dos processos que se faziam necessários para Ian, o qual parece ter sido favorecido no resgate de seu pertencimento ao grupo de alunos e desejo de aprender. Nas falas que seguem observamos esse movimento de Ian em relação ao seu envolvimento com processo de ensino e aprendizagem, primeiro, antes do trabalho com a proposta do ensino colaborativo ser iniciada:

Quando eu vejo, nesses dois anos, o que eu acho...acho que o 4º ano foi um ano difícil para Ian, iniciamos sem o atendimento especial para ele e ele regrediu muito a ponto dele não escrever absolutamente nada. Ele chegou ao meio do 4º ano quando ele não escrevia nem o que a gente anotava no quadro, não queria participar de nada. Foi um momento bastante difícil [...] (P18).

E depois, ao final do ano em que desenvolvemos, com a equipe do 5º ano, a proposta do ensino colaborativo, em conjunto com a professora da SRM:

Acho que conseguimos muitos progressos com ele, está em um ponto em que consegue parar e refletir sobre o que ele quer escrever, como vai colocar isso no papel. Uma grande diferença do início do ano para agora é antes quando se pedia para ele escrever o que ele havia dito ou lido, ele colocava palavras soltas. Hoje ele já procura colocar a informação de forma mais completa, as palavras com todas as letras ou sílabas, uma preocupação que ele não tinha antes e agora tem. Isso foi um avanço (P20).

Considerando que um aluno com deficiência representa um tipo de desenvolvimento qualitativamente diferente e único diante das práticas é, particularmente, importante estarmos ciente da singularidade deste caminho pelo qual deveremos mediar situações de ensino com o aluno. A singularidade observada a partir desta outra maneira e outros meios do aluno se desenvolver transforma o menos da deficiência no mais da compensação, como nos ensina Vigotski (2000).

Enfim, percebemos que a escola e professores podem “fazer diferente”. Entretanto, se o objetivo é que este espaço e seus interlocutores utilizem novas estratégias e tecnologias de ensino ou mesmo (re)signifiquem algumas, já velhas conhecidas, não basta ter computadores, softwares, materiais diversificados ou uma sala de recursos. Defendemos que, para garantir que tudo isso seja utilizado e incorporado efetivamente à prática escolar, é necessário um trabalho de reflexão coletiva para que esses recursos tragam novos elementos à vida escolar do aluno e do professor, já bastante adversa por todo o contexto socioeconômico e político que vivemos (BECK, 2004).

É preciso trabalharmos colaborativamente, juntos ao invés de “juntar trabalhos”, como argumenta Ferreira (2003, p. 134), dizendo ainda que “isso se aplica, de maneira intensa, às instituições escolares, nas quais tanto as atividades pedagógicas quanto as administrativas são, usualmente, realizadas de maneira individual”. A importância da proposta desenvolvida é percebida quando as professoras passam a compartilhar experiências para enfrentar as situações do cotidiano escolar, tomar decisões que favorecem o desenvolvimento de práticas mais efetivas. (MONO; MIZUKAMI, 2001).

6.3.2 A formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual: o caso de Ian

Conforme Leontiev (2005) os processos mais importantes que caracterizam o desenvolvimento humano são os processos específicos, mediante os quais assimilamos e nos apropriamos do conhecimento conquistado por gerações anteriores. No ser humano as aquisições ocorrem mediante a atividade da criança com relação aos fenômenos do ambiente em que ela vive, ou seja, não se desenvolvem independentemente, mas mediante as relações práticas e verbais que existem entre ela e as pessoas e o ambiente que a rodeia. “Quando o objetivo desta atividade é transmitir à criança determinadas noções, capacidades e hábitos, dizemos que a criança aprende e o adulto ensina” (LEONTIEV, 2005, p.96). A escola, nesse sentido, tem a função de proporcionar ao aluno a apropriação do conhecimento, e

[...] o conhecimento que interessa à educação é aquele que vem do processo e aprendizagem, produto do trabalho educativo. É por meio da educação que o indivíduo apropria-se das experiências histórico-sociais, dos conhecimentos produzidos historicamente e já existentes no mundo no qual ele vive (SHIMAZAKI; PACHECO, 2012, p. 8-9).

Conhecer como se dá o processo de formação de conceitos para alunos como Ian é uma questão importante para pensarmos e propormos formas de lhe ensinar, e meios para favorecer seu desenvolvimento, pois se o professor apenas proporciona ao aluno “determinadas noções, sem dar atenção à maneira como a mesma procede – que operações usa para resolver problemas que se colocam –, de forma que não conhece sua posterior transformação”, podemos perder a

possibilidade de intervir onde seria necessário para este aluno avançar no seu desenvolvimento (LEONTIEV, 2005, p. 103).

Assim, para propor atividades que possibilitem ao aluno desenvolver conceitos, aprender e pensar sobre os conhecimentos trabalhados na escola, é preciso atenção à forma como estes e seus conceitos são elaborados pelo aluno. De maneira que o professor possa se adiantar ao modo de pensamento do aluno, para desafiá-lo com situações de ensino que o façam elaborar novas formas conceituais, em um grau de complexidade gradativo, impulsionando seu desenvolvimento. Corroborando essa discussão Cavalcanti (2005, p. 196), ao afirmar que a organização e elaboração do pensamento conceitual “é função da escola e contribui para a consciência reflexiva do aluno”.

Ponderamos que estas afirmações se aplicam em uma escala de relevância ainda maior quando nos referimos a alunos que têm seu desenvolvimento acometido por uma deficiência. Isto porque, ao nos reportarmos aos estudos de Vigotski (2000) sobre a criança com deficiência encontramos argumentações que nos levam a pensar no tipo de aprendizado que a escola e professores podem proporcionar quando consideramos, por exemplo, que todo o desenvolvimento humano tem sua origem e se modifica nas relações sociais. A escola é um espaço social por excelência e nela podem ser estabelecidas relações que atravessam aspectos psicossociais capazes de impulsionarem o desenvolvimento de qualquer aluno.

Segundo, não há como colocarmos limites sobre o desenvolvimento de uma criança, mesmo quando há uma deficiência, pois o que decide, *a priori*, o caminho deste desenvolvimento não é o que lhe falta (de intelecto, visão, audição,...), mas as relações do sujeito com outros – professores, colegas de turma – e sua “inserção na vida coletiva em que encontra as bases para construir suas funções internas, para fazer-se indivíduo” (CAVALCANTI, 2005, p. 12).

Terceiro, se por um lado a deficiência atua e cria dificuldades para este desenvolvimento, por outro, dada a ideia da compensação sobre o defeito, há a possibilidade de outro curso para o desenvolvimento individual, de uma plasticidade do funcionamento humano associada à qualidade das experiências vividas no grupo social. Ou, como afirma Vigotski (2000, p. 187) “onde é impossível um desenvolvimento orgânico ulterior, se abre ilimitadamente o caminho para o desenvolvimento cultural”.

Quarto, o campo onde as chances de desenvolvimento são maiores está, justamente onde comumente não é vista a possibilidade diante da deficiência – nas funções psicológicas

superiores. Segundo Vigotski (2000, p. 187) “em geral, a criança anormal está atrasada precisamente neste aspecto. Porém, este desenvolvimento não depende da insuficiência orgânica”, mas da qualidade das relações culturais a que esta criança está sujeita. Cavalcanti (2005, p. 12) com base no mesmo referencial, explica que “as funções superiores são mais educáveis que as elementares, em especial, porque, por vezes, essas últimas se encontram diretamente comprometidas pelo núcleo orgânico, e as primeiras estão nas mãos do grupo social”.

Assim, é no campo das interações culturais, entre os grupos sociais dos quais o aluno faz parte que podemos articular e prover melhores caminhos para o desenvolvimento deste aluno. Vigotski (2008, p. 72-73) afirma que:

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos.

Os conceitos são fundamentais para que tenhamos conhecimento do mundo, uma vez que é a partir do uso destes que conseguimos categorizar o real, atribuindo-lhe significados (LEONTIEV, 2005; VIGOTSKI, 2008; LURIA, 1986 e 2010). A organização dos processos que levam à formação de conceitos inicia-se na infância, mas somente na puberdade é que observamos o seu uso com abstrações, significados, sentidos que ultrapassam ideias associadas a práticas ou situações imediatas, concretas, funcionais. Nesse processo é importante considerarmos as experiências vividas pelo aluno, uma vez que “se o ambiente não apresenta [...] novas exigências e não estimula o intelecto, proporcionando-lhe uma série de novos objetos, o seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados [...]” (VIGOTSKI, 2008, p. 73).

Entretanto, “a tarefa cultural, por si só, não explica o mecanismo de desenvolvimento em si, que resulta na formação de conceitos”. É importante que o professor observe e compreenda as relações intrínsecas entre as tarefas externas, práticas, verbais e dinâmicas do desenvolvimento, considerando a formação de conceitos como uma função do crescimento social e cultural global do aluno, que afeta o conteúdo, sua lógica e forma de pensamento, afirma Leontiev (2005).

Pensar como organizar o processo de ensino para um aluno com deficiência intelectual, de modo que este seja desafiado a elaborar e a ampliar seus conceitos, a utilizar novos termos ao falar sobre objetos e a definir seu significado, internalizando-o, é uma condição para o desenvolvimento. São alunos que, deixados à própria sorte, acabam limitados em seu desenvolvimento, conferindo-lhes impossibilidades as quais, necessariamente, não são decorrentes da sua deficiência, mas da ausência de mediações que organizem caminhos para a aprendizagem (VIGOTSKI, 2008). Confirmam esta premissa Pinto e Góes (2006), assim como Shimazaki e Mori (2012, p. 65) que dizem:

Ao trabalhar com as pessoas com deficiência intelectual, o professor pode e deve, por meio da mediação social, criar e consolidar funções que estão em fase de amadurecimento. A pessoa com deficiência intelectual, quando deixada agindo por si mesma, terá maiores dificuldades em atingir o pensamento abstrato. O professor deve ajudá-la a fazer abstrações, bem como organizar e oferecer os instrumentos necessários que possibilitem ao aluno reorganizar sua atividade cognitiva. O professor e a escola constituem uma instância mediadora para o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores.

Nessa abordagem, os processos psíquicos superiores são dados a partir de conceitos que se constituem mediados por outros conceitos. Estes podem ser cotidianos – “que evocam um sistema de enlaces reais-imediatos” e científicos – que “introduzem o objeto em um sistema de determinações lógico-verbais” (LURIA, 1986, p. 60). Ou seja, conceitos cotidianos e científicos são interligados e se influenciam reciprocamente na elaboração de novos conhecimentos, embora cada um se relacione de maneira distinta com a experiência individual da criança (VIGOTSKI, 2008). Por isto, explica Souza *et al.* (2010, p. 460, *grifo nosso*) que

[...] enquanto o *conceito cotidiano* surge a partir daquilo que a criança vivencia em seu dia a dia, ou seja, está mais intimamente relacionado com suas vivências particulares, o desenvolvimento do *conceito científico* se estabelece pelo que ainda não foi inteiramente desenvolvido nos conceitos cotidianos, através, da relação do sujeito com os objetos e outros conceitos elaborados anteriormente. Pode-se dizer que o domínio de conceitos científicos pela criança não implica na substituição dos conceitos cotidianos, mas na reconstrução e ampliação dos conceitos espontâneos anteriormente adquiridos .

A aprendizagem na idade escolar é um momento importante no processo de formação de conceitos, sobretudo em relação aos conceitos científicos. E, a promoção de situações que favoreçam o desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais especiais relaciona-se com a discussão de questões sobre o aprendizado de conhecimentos científicos e os modos de intervenção para favorecê-lo (SOUZA *et al.*, 2010).

A seguir, apresentamos 4 análises, a partir de episódios que ilustram situações de ensino com Ian, envolvendo as áreas de ciências, geografia, matemática e linguagem.

6.3.2.1 Episódio 1: dicas sobre o meio ambiente

A partir de um vídeo sobre meio ambiente e preservação, acompanhado de debate em sala de aula, a atividade na SRM consistiu em um jogo de cartas no qual cada carta tinha uma imagem e uma informação associada na sua base. Cada carta compunha, com uma ou duas outras cartas, uma dica sobre o tema do vídeo assistido. O aluno deveria organizar as cartas unindo aquelas que formassem frases/dicas sobre o meio ambiente e sua preservação.

Ian - pega da mesa duas cartas e procura outra carta entre as que estão em suas mãos. Coloca sobre a mesa a carta que pegou da mesa e lê: “A...ca-mada” Não conclui a leitura da informação contida na carta [CAMADA QUE ENVOLVE A TERRA] e coloca a carta que separou do seu montante ao lado esquerdo da primeira, com outra informação [ESTÁ AUMENTANDO]

P20 – diz: *Lê. Vê se combinou.*

Ian – olha para as duas cartas, as inverte de lugar e lê: *A camada, a camada que envolve a terra..... es-tá a-u-me-tan-do.*

P20 – pergunta: *Combinou?*

Ian – responde: *Combinou.*

P20 – relê a frase formada por Ian: *A camada que envolve a terra está aumentando.* Depois pergunta: *Que camada é essa que envolve a Terra?*

Ian – gesticula fazendo com os braços um arco a cima da cabeça ao mesmo tempo em que tenta explicar: *Porque fica aquele troço assim, aí fica assim na camada, não deixa sair, não deixa...*

P20 – pergunta: *Não deixa o que sair?*

Ian – responde: *O ar com o....o calor.*

P20 – pergunta: *E como é o nome dessa camada que envolve a terra?*

Ian – não responde, olha para suas cartas e pega outra carta onde está escrito [A TEMPERATURA DO PLANETA]. Coloca-a ao lado das duas cartas que já estavam na mesa: [CAMADA QUE ENVOLVE A TERRA] e [ESTÁ AUMENTANDO].

P20 – diz: *Então vamos ler o que tem nas três cartas juntas para ver como ficou.*

Ian – começa a ler a informação contida na primeira das três cartas com a ajuda da professora que resgata a informação na íntegra, a cada parte lida por ele: *A tem-pe-ra-tu-ra...*

P20 – repete em voz alta para Ian: *A temperatura.....* e aponta as palavras na medida em que ele segue a leitura.

Ian – após ler somente a primeira carta exclama: *A temperatura do planeta!*

P20 – pergunta: *O que tem isso? O que está acontecendo com a temperatura do planeta?*

Ian – responde: *Aumentando.*

P20 – comenta: *Ahã, então, olha bem como é que vamos encaixar aqui ó.* E aponta para as três cartas sobre a mesa, para que ele arrume as cartas de modo que fique com o sentido que ele encontrou. As cartas estavam assim postas na mesa:

[A TEMPERATURA DO PLANETA] [CAMADA QUE ENVOLVE A TERRA] [ESTÁ AUMENTANDO]

Ian – olha para as cartas e fala: *Tira essa aqui.* E aponta para a carta do meio onde está escrito [CAMADA QUE ENVOLVE A TERRA].

P20 – fala: *Então tira e vê como fica.*

Ian – tira a carta do meio, une a 1ª com a 3ª e lê: *A tem-pe-ra-tu-ra do pla-ne-ta..... es-tá au-me-tã-do.*

P20 – relê a frase com fluência.

Ian – diz: *Sim. É isso!*

P20 – fala: *Então é minha vez.* A professora olha as cartas que tem em mãos e diz que não tem par para formar uma frase, joga uma carta na mesa e diz: *Vê se serve para você.*

Ian – pega a carta descartada e tenta combinar com alguma em sua mão. Forma um par com a carta descartada, assim: na primeira carta [AS RUAS ALAGAM] e na segunda [FAZ MAL PARA A SAÚDE]

P20 – pergunta: *Combina?*

Ian – lê baixinho: *As ruas a-la-gadas.* Ele olha para a outra carta, interrompe a leitura e em seguida diz baixinho: *Não...* Depois volta a olhar para as duas cartas que pôs na mesa.

P20 – lê as duas cartas que ele dispôs sobre a mesa: [FAZ MAL PARA A SAÚDE] e [AS RUAS ALAGAM]

Ian – tira da mesa a carta [FAZ MAL PARA A SAÚDE], pega outra carta [PROVOCA DOENÇAS] e mantém a carta [AS RUAS ALAGAM]. Depois lê as 2 cartas juntas: *Pro-vo-ca do-e-ça.... as ruas alagada.*

P20 – repete a frase que ele leu em tom interrogativo: *Provoca doenças as ruas alagadas?*

Ian – exclama: *Sim!! Olha, quando a pessoa pisa na águasuja...ela fica doente.*

P20 – responde: *Tá, tá bom, é verdade...*

(Episódio retirado do diário de campo; 03/06/11, p.33).

Para iniciar, chama-nos atenção alguns aspectos relacionados à condição para a organização da informação pelo aluno, observados também nos outros três episódios que aqui apresentamos. Percebemos que, para Ian, tem relevância, sobretudo, a forma como a mediação do outro apoia a estruturação do seu pensamento, revendo, relendo, retomando o sentido e o contexto da informação que está sendo organizada. Embora observemos a constância da intervenção esta não assume o papel de abreviar seu pensamento, de fazer por ele ou de aceitar elaborações mais simples que ele venha a apresentar. Ao contrário, a intervenção se caracteriza como um momento de mediação intenso que o desafia a ampliar sua estrutura de pensamento.

Sem os questionamentos ou as dicas e encaminhamentos que a professora fazia junto a ele, desafiando-o a rever suas elaborações e respostas, estas se apresentavam com estruturas incompletas, às vezes confusas. Em alguns momentos, de acordo com a complexidade da proposta, observamos que Ian desistia, dizia-se cansado, pedia para ir ao banheiro, beber água, para sair de sala, não se mantinha envolvido com a atividade. Estes momentos configuravam-se com maior frequência em atividades que envolviam leitura e escrita.

Notamos que quando Ian apresentava uma hipótese sobre o tema posto, como quando ele inicia as combinações das cartas [CAMADA QUE ENVOLVE A TERRA]+[ESTÁ AUMENTANDO], e professora pergunta: “*Combinou?*” e relê para ele as informações contidas nas cartas combinadas, tanto o questionamento como a releitura fluente são estratégias reproduzidas durante toda a atividade, como forma de levar Ian a analisar o que leu, pensou e o que se configurou como resposta nas cartas combinadas.

Durante a atividade, mesmo tendo informações prévias a partir do vídeo e do debate sobre o assunto e conceitos tratados na atividade, para Ian era um desafio organizar a informação completa, com uma estrutura mais complexa. Principalmente, porque para organizar estas informações a leitura era uma ação envolvida e Ian resistia significativamente a propostas que tivessem leitura. O jogo de cartas, com imagens, foi uma estratégia para que Ian acessasse sua capacidade de leitura a partir dos conhecimentos prévios e das imagens, para então, formar premissas sobre os conceitos abordados.

Leontiev (2005, p.102) nos diz que “[...] para aprender conceitos, generalizações, conhecimentos, a criança deve formar ações mentais adequadas. Isto pressupõe que estas ações se organizem ativamente”, na relação com o outro e com o contexto histórico-social. Por isso, é relevante observarmos e compreendermos as relações que se estabelecem entre as ações externas, práticas e verbais que o aluno apresenta e a dinâmica do seu desenvolvimento. As ações verbais e práticas, pelas quais o aluno externa o que sabe e o que está elaborando, são afetadas pelo seu crescimento social e cultural e como este lhe é favorecido, comprometendo diretamente sua forma de pensar, de expressar e sua lógica diante de um conceito.

Como afirma Vigotski (2008), inicialmente as ações assumem a forma externa, mediadas pelo outro e pelo ambiente, depois se transformam em ações internas, mentais, da própria criança. A presença do outro, assim como o uso de recursos como mediadores entre as informações que Ian tinha tido acesso em sala de aula e as que ele elaborava, nos pareceu uma condição para que ele organizasse, gradativamente, ações mentais mais complexas, impulsionando-o para a compreensão do que estava aprendendo.

É possível perceber que logo no início, Ian tinha noções, por exemplo, sobre a “camada da terra que aumentava”, porém ainda não internalizadas. Para explicar a que se referia utilizou de representação gestual para completar sua fala, como um esforço de se fazer entender quando as palavras do seu repertório simplesmente não lhe eram suficientes. A mediação, nesse contexto, além de auxiliar na sistematização do conhecimento a ser elaborado, configurou-se como um processo rico de interação entre os envolvidos, tendo a linguagem, nas diversas formas de se apresentar, como seu maior instrumento. Segundo Luria (2010, p 67), a linguagem é o elemento mais decisivo na sistematização da percepção, ou seja, na formulação e compreensão de um conceito. “Na medida em que as palavras são, elas próprias, produto do desenvolvimento

sócio-histórico, tornam-se instrumentos para a formação de abstrações e generalizações e facilitam a transição da reflexão sensorial não-mediada para o pensamento mediado, racional”.

A mediação, com o intuito de prover interações entre o aluno, professor e conhecimento, nas quais o aluno possa expor-se através de linguagens diversificadas e construídas na coletividade, pode favorecer o desenvolvimento de significados e de conceitos mais complexos para alunos como Ian. Essa possibilidade é observada quando Ian utiliza a linguagem gestual e corporal para compor sua explicação. Considerar a possibilidade de formas variadas de linguagem como meio de o aluno organizar e expor a ação mental era um fator relevante para que Ian seguisse na elaboração de conceitos.

Vigotski (2008) nos lembra de que a linguagem não depende necessariamente de sons. Além disso, o desenvolvimento de um conceito não se limita a mera vinculação entre palavra e objeto, ou como no caso deste episódio, entre as imagens e as ideias textuais registradas na base de cada carta do jogo. O surgimento de um conceito “resulta de uma série de operações com o meio para se atingir um fim. Portanto, as mediações operacionais envolvem a apropriação de significados que se transcrevem em um conceito” (COSTAS; FERREIRA, 2011, p. 208).

Observamos que as mediações necessárias para que Ian atribuísse sentido e significado às ações mentais que elaborava tinham como mola propulsora a mediação externa da professora que resgatava a informação e lhe desafiava diante de suas formulações. Todavia, também notamos Ian utilizar processos de mediação interna, percebidos quando ele falava baixinho, externando a ideia que estava analisando e tentando organizar seu pensamento. Nesse momento, Ian parecia resgatar noções que já adquiridas, como se acessasse em sua memória tudo o que podia lhe ajudar para organizar o conhecimento a ser elaborado para aquela ocasião e sua aprendizagem.

Exemplo dessa situação ocorreu quando Ian tenta formar uma nova informação com as cartas [AS RUAS ALAGAM]+[FAZ MAL PARA A SAÚDE]+ [PROVOCA DOENÇAS]. Ian lê baixinho: “*As ruas a-la-gada*”, depois olha para a outra carta, interrompe a leitura e logo em seguida diz baixinho: “*Não*” Volta a olhar as duas cartas que pôs na mesa. Nessas ações podem ser vistas, como propõe Costas e Ferreira (2011), uma série de operações (resgate de informação, memória, análise, síntese) com as quais ele procura organizar uma dica com sentido, atribuindo significados às informações de forma que estas sejam pertinentes ao fim que ele deseja.

Percebemos, também, o quão importante é considerar a relação entre a experiência pessoal do aluno e a construção de um novo conhecimento para a formação de conceitos. Quando Ian é desafiado pela professora que lê a combinação de cartas que ele apresentou em tom interrogativo: “Provoca doenças as ruas alagadas?”, ele utiliza sua experiência de vida para elaborar sua explicação e afirma: “Sim!! Olha, quando a pessoa pisa na águasuja...ela fica doente”.

A professora considera sua resposta a partir de sua explicação que tem uma lógica. Lógica esta que, como esclarecem Souza *et al.* (2010, p. 464) envolve a vivência de Ian em alguma situação “pisa na águasuja...ela fica doente” e repercute na forma como ele compreende o conhecimento em questão e “no sentido que ele atribui aos conceitos apresentados, e nos significados construídos”.

Situação semelhante observamos no trecho que segue, do mesmo episódio, quando Ian tenta explicar a relação entre lixo e poluição. Ian demonstra ter conhecimentos sobre outra dica em relação ao tema tratado. Porém, para que sistematizasse a informação, com sentido, a professora foi lhe desafiando a pensar sobre suas colocações, com perguntas curtas, breves, diretas.

Ian – pega duas novas cartas da mesa, forma outro par e lê: *O ar po-lu-í-do.... por ca-u-sa do lixo*
 P20 – repete o que ele leu com fluência: *O ar poluído por causa do lixo.*
 Ian – responde: *Sim.*
 P20 – pergunta: *Como?*
 Ian – responde: *Por causa que as pessoas andam de carro...*
 P20 – pergunta: *E o lixo? Como o lixo entra aí?*
 Ian – responde: *Não, não dá.* Ele retira as duas cartas da mesa, volta a olhar suas cartas, forma outro par e lê: *Não de-ve-mos por causa do lixo.* Depois exclama: *É, é isso aqui mesmo!*
 P20 – lê a frase que ele formou: *Não devemos por causa do lixo.* E pergunta: *Não devemos o quê?*
 Ian – responde: *Jogar lixo na rua.*
 P20 – pergunta apontando para a frase que ele acabou de formar: *Mas isso está escrito ali?*
 Ian – olha para as cartas na mesa e responde: *Não. Não tá.* Retira as duas cartas da mesa e fala: *Ai, to cansado.* Mas em seguida coloca duas cartas sobre a mesa e lê: *Não de-ve-mos..... jogar lixo nas ruas.* E exclama: *Éééé, era isso, acertei!*
 P20 – comenta: *Muito bem! Viu!!*
 (Episódio retirado do diário de campo; 03/06/11, p.34).

No decorrer das análises notamos, como prenunciou Vigotski (2007, 2008), a relação que envolve aprendizado e desenvolvimento. Segundo esse autor, as situações de aprendizagem encontram uma história prévia marcada pela experiência de vida do sujeito. Logo, o conhecimento ainda não sistematizado, espontâneo, cotidiano favorece meios para a elaboração de um novo conhecimento, o dado como formal, não espontâneo, científico, abordado nas

atividades escolares. Desse modo, podemos dizer, assim como afirmam Souza *et al.* (2010, p. 464) que “a aprendizagem se revela um elemento importante para o processo de formação de conceitos, principalmente quando se trata de conceitos científicos”.

Vigotski (2010, p. 115) nos ajuda a ampliar a reflexão dizendo que, “a aprendizagem não é, em si, mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem”. Assim, durante a mediação da professora, a estratégia de interpelação, ao longo da atividade, sobre os conhecimentos que ele organizava, considerando cada premissa organizada por ele como um passo para a próxima elaboração, possibilitou Ian ativar estruturas mais complexas de pensamento e informações mais coerentes com os conceitos tratados.

Ademais, ainda vale notarmos que ao final da proposta, apesar de cansado, Ian demonstrou autonomia no resgate e elaboração de um conceito abstrato, científico; condição esta considerada pela escola e pela sociedade como pouco provável para alunos com deficiência intelectual. No entanto, Ian alcançou este momento dadas as condições favoráveis para tal, como observamos no trecho a seguir.

Ian – volta a olhar suas cartas, pega novamente a carta [CAMADA QUE ENVOLVE A TERRA], separa outra carta [ATMOSFERA É A], coloca sobre a mesa e lê a primeira carta: A ca-ma-da que e-vo-ve...

P20 – corrige a sua leitura: *envolve...*

Ian – repete e continua: *envolve a te-rra...* Interrompe a leitura, coloca a segunda carta ao lado direito da primeira e lê: ... *ati-mo-fe-ra*. Depois exclama: *Ah, lembra, eu disse lá, essa é a camada que fica assim, em cima, no nosso planeta!* Gesticula com os braços a cima da cabeça como um arco que cobre.

(Episódio retirado do diário de campo; 03/06/11, p.36).

Ian resgata a ideia que ele havia tentado explicar no início da atividade, com as cartas [CAMADA QUE ENVOLVE A TERRA] e [ESTÁ AUMENTANDO]. Esse momento é muito interessante, pois confirma a possibilidade de aprendizagem para o aluno e sua capacidade de organizar um conhecimento, um conceito científico. Tal indicação nos leva a questionar a visão sobre o sujeito com deficiência intelectual baseada na impossibilidade de generalizações e abstrações de conceitos; assim como indagamos sobre a validade de situações de ensino minimalistas que não preveem o desenvolvimento de estruturas psicológicas superiores para alunos como Ian. Do mesmo modo, que Anache e Martinez (2007, p. 50), acreditamos que a possibilidade da formação de conceitos para alunos como Ian está associada à “construção de

estratégias metodológicas que propiciem acesso ao pensamento reflexivo sobre a vida, e sobre os bens da cultura”.

Neste processo, Ian demonstrou uso de memória, atenção, análise e síntese, a partir de ideias apresentadas nas informações que lhe foram disponibilizadas nas cartas e da mediação do outro, que, por sua vez, lhe impulsionou a refletir sobre o que externava como resposta. Assim, compartilhamos da posição assumida por Souza *et al.* (2010), quando dizem que a situação de ensino e aprendizagem se apresenta como elemento favorável para o processo de constituição do sujeito como aluno capaz de aprender quando os caminhos necessários para sua aprendizagem são considerados.

6.3.2.2 Episódio 2: litoral e fronteira, onde ficam?

Em sala de aula, na volta do recreio, a aula era de geografia e a proposta foi um teste com consulta no livro, em duplas. A atividade consistiu em duas folhas xerocadas. Na 1ª folha era preciso localizar, a partir da consulta ao mapa político do Brasil onde é o litoral e a fronteira do país. Na Sala de Recursos Multifuncionais, em outro dia, Ian explorou esses conceitos, ao elaborar, em parceria com a professora P20, o material ilustrado na figura 2, ao lado.



Figura 2 - Mapa do Brasil.

O trabalho inicia com um diálogo entre a dupla de alunos sobre o que é litoral.

Colega – fala: *Ian, na questão um é para pintar o litoral no mapa do Brasil. O que é litoral mesmo?*

Ian – responde: *Água.*

O aluno que faz par com Ian olha na direção da pesquisadora que estava conversando com outra dupla de alunos sobre uma dúvida.

Pesquisadora – se dirige à mesa de Ian e seu parceiro e fala: *Vocês têm alguma dúvida?*

Ian e seu colega na dupla olham para a pesquisadora.

Colega – fala: *Ian disse que o litoral é água.*

Ian – fala: *Tia, é água, olha no mapa aqui!*

Pesquisadora – comenta: *É, no litoral tem água, sim.* Depois pergunta: *Mas o litoral é a água? O que vocês acham? Mostrem no mapa onde é o litoral.* E aponta para o mapa que há nos livros de Ian e de seu colega.

Colega – aponta no livro a parte do mapa com a faixa de terra costeira, na extensão do mapa do Brasil, de norte a sul.

Ian – diz: *É, ali onde tem a água do mar, na praia.*

Pesquisadora – comenta: *Sim, o litoral é a faixa de terra que encontra com o mar. Onde está o mar aqui neste mapa?*

Ian – olha para o mapa do Brasil. Depois aponta e diz: *Aqui, no azul é mar.*

Colega – diz: *Então, a gente tem que pintar de azul escuro onde tá o litoral no mapa do Brasil.*

Ian – com o mesmo movimento que seu colega fez, mostra com o dedo a costa do Brasil, ao lado do Oceano Atlântico, e pinta de azul a margem direita do mapa. De repente para de pintar e pergunta para o colega: *Até onde eu pinto?*

Colega – diz: *Olha no mapa onde tem azul, que você disse, é só desse lado aqui, tá?!*

Ian – aponta o extremo sul no país no mapa e depois aponta o norte, quase que no Amapá.

Pesquisadora – comenta: *Isso mesmo, o litoral do Brasil vai do sul do país que fica lá embaixo, até o Amapá aqui em cima no mapa do Brasil.*

Ian – completa a pintura nas extremidades, onde não havia pintado ainda.

Colega – pinta também a faixa do litoral no mapa.

Colega – fala: *Agora na 2 tem que pintar de marrom a parte que é fronteira do Brasil com outros países.*

Ian – olha para o mapa do livro por alguns segundos.

Colega: faz o mesmo, olha no seu livro o mapa e depois diz para Ian: *Você achou o que é fronteira aí?*

Ian – responde: *Terra.*

Nesse momento a pesquisadora havia me afastado um pouco e atendia a outros alunos, na medida em que a dupla trabalhava com autonomia, e no instante em que o aluno, parceiro de Ian, a chama esta vai até a mesa deles.

Ian – fala: *Olha aqui ...Aponta para o mapa do Brasil no lado oposto ao que havia pintado o litoral... né que aqui é fronteira?*

Pesquisadora – pergunta: *Por que aí é fronteira?*

Ian – responde: *Porque não tem água. É terra aqui e ali, e não é azul como no mar aqui.* Ele aponta para a parte colorida azul no mapa e depois para outras partes coloridas correspondentes a partes de terra, no território brasileiro.

Pesquisadora – comenta: *Sim, a fronteira do Brasil com outros países fica em partes em que há de terra. Mas não é qualquer lugar do mapa, não. Onde será que tem fronteira no Brasil com outro país?*

Colega – aponta para a linha entre o Brasil e a Argentina.

Ian – fala, ao ler o nome do país escrito no mapa do livro: *Ei, aí é a Argentina. Fora daí!*

Colega – fala: *É, mas aqui tem fronteira. Olha desse lado daqui ...aponta para o território brasileiro... é Brasil. E desse lado... aponta para o território argentino... é terra da Argentina.*

Ian – olha o mapa e pergunta: *E aqui? Aponta para outro país vizinho do Brasil.*

Colega – responde: *É fronteira também, do Brasil com o Paraguai.*

Ian – fala: *Não é azul no mapa então é terra.*

Colega – fala: *É.*

Ian – fala apontando para outros países vizinhos ao Brasil: *Aqui e aqui também, né?*

Ian e o colega – continuam apontando no mapa os países que fazem fronteira com o Brasil e na medida em que localizam, pintam.

Nota no diário de campo: o mapa disponibilizado na folha da atividade, do exercício tinha somente o contorno do mapa do Brasil, dividido em estados o que dificultou a elaboração dos conceitos pedidos, por vários alunos. O uso do mapa com todo o continente Americano, disponibilizado no livro didático, ajudou a minimizar as dificuldades. A pesquisadora ao comentar sobre isso com a professora, esta afirmou que tal proposição poderia ter sido melhor elaborada.

(Episódio retirado do diário de campo; 21/06/11, p.49-51).

Neste episódio, a mediação surge, também, como fator contribuinte para a participação e aprendizagem de Ian. Porém, com uma combinação configurada ora pela mediação entres pares, ora pela mediação da pesquisadora como professora-colaboradora e, ainda, pela mediação da professora (P20), na SRM, quando acessou previamente o conteúdo com recursos diferentes dos disponibilizados em sala de aula. A combinação de estratégias para a aprendizagem e desenvolvimento de novos conhecimentos, principalmente aqueles compreendidos no currículo escolar, ou seja, científicos, merece atenção ao abordarmos o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual.

Observamos que, além da mediação do outro, seja do colega ou da professora, também teve significativa relevância o tipo de recurso e material elaborados com o aluno para que ele se apropriasse do conhecimento. No dia da atividade em sala de aula, Ian não teve acesso ao mapa elaborado com ele na SRM. Contudo, notamos que, tendo ele explorado anteriormente os conceitos na SRM com o recurso (Figura 2), na sala de aula ele se valeu, com o apoio do colega, do mesmo recurso que os demais alunos tinham, nesse caso os mapas nos livros didáticos. Isto, de certo modo, foi positivo nessa situação, pois a diferenciação de ensino viabilizada na SRM foi ponte para sua participação em sala de aula, junto aos seus colegas.

Além disso, as situações de ensino vividas junto com Ian nos indicam que, para que conceitos sejam elaborados por ele com sentido e compreensão, é importante a possibilidade dele estabelecer uma relação entre suas experiências práticas e o novo conceito. Do mesmo modo, o uso de recursos como o mapa elaborado com ele na SRM e outros esquemas (mapas conceituais e resumos) organizados com ele, com materiais acessíveis e interessantes para ele, são estratégias que o mantém envolvido com as propostas pedagógicas.

Entretanto, vale frisar que somente a elaboração de materiais, com ele ou para ele, não garantia sua aprendizagem. Associado a estes que servem de apoio, a mediação do outro com um diálogo e uma explicação formal sobre o conceito tratado pareceu ser tão importante quanto outras estratégias, para que ele conseguisse, ao fim da proposta, concluir sua ideia. Observamos a validade da intervenção que agrega à reflexão dos alunos sobre os conceitos em pauta quanto foi dito pela professora colaboradora, em sala: “Sim, o litoral é a faixa de terra que encontra com o mar”, ao mesmo tempo, se preocupava em manter os alunos envolvidos com as reflexões para a informação que buscavam. Para isto, após agregar uma informação à premissa dos alunos, outra

questão lhes era apresentada para que completassem sua hipótese na direção da resolução da questão.

Sobre esta condição, explicam Souza *et al.* (2010, p. 464) que “[...] a mediação do adulto e a utilização de materiais que facilitem a construção do conhecimento são fatores essenciais, principalmente nos casos de crianças com dificuldades”. Além disso, neste caso, “[...] a explicação formal de um adulto permitiu que o aluno compreendesse a distinção relativa não apenas à localização e denominação [...]” dos conceitos: litoral e fronteira, mas também a relação entre um e outro no contexto abordado.

A caracterização deste contexto para o desenvolvimento de Ian foi observada em vários momentos deste episódio e em outros, além dos aqui retratados, como em episódios que tratam de conceitos sobre sistema respiratório, digestório, circulatório⁵⁷. Em todos estes momentos constatamos como relevante para a aprendizagem de Iana articulação entre planejamento, a elaboração dos recursos e as estratégias de ensino, de forma que o conceito tratado fosse por ele elaborado a partir das relações que ocorrem entre o conhecimento cotidiano e científico. Isto porque como presenciado nas situações com Ian e conforme explica Cavalcanti (2005, grifos da autora),

No nível de abstração e de generalização, o processo de formação de conceitos é “ascendente, surgindo impregnado de experiência, mas de uma forma ainda não-consciente e “ascendendo” para um conceito conscientemente definido; os conceitos científicos surgem de modo contrário, seu desenvolvimento é “descendente”, começando como uma definição verbal com aplicações não espontâneas e posteriormente podendo adquirir um nível de concretude impregnando-se na experiência. .

Ou seja, a partir das situações de ensino e recursos planejados e disponibilizados, Ian se valia de seus conhecimentos prévios, em grande parte, relacionados à sua experiência, para depois, apoiado pela instrução formal, mediação e recursos, ampliar seu conhecimento abstraindo e generalizando informações que, quando aprendidas, eram, por ele, exemplificadas, dramatizadas, relacionadas novamente com suas experiências. Em outras palavras, a partir de um conceito cotidiano, de uma experiência vivida, Ian era desafiado a acrescer sentido e significados novos à informação e, quando isto ocorria com compreensão, ele aplicava, associava o conhecimento, agora mais elaborado, às suas experiências e explicações.

⁵⁷ No anexo 9 podem ser observadas as Figuras (3 e 4) com exemplos de recursos elaborados na SEM, com a professora P20, para o desenvolvimento de conteúdos curriculares e seus conceitos envolvidos.

Corroborando o que aqui afirmamos, Souza *et al.* (2010, p. 466) dizem que a adequação de materiais, embora sejam importantes para o ensino de novos conceitos, eles, por si só, não bastam para a elaboração e compreensão de conceitos. “É necessário que o resgate da experiência ocorra em conjunto com a explicação e apresentação de um material formal, propiciando diferentes modos de significação [...]”. Principalmente, considerando a deficiência intelectual e os desvios que podem ser presentes na forma do pensamento se organizar, pois Ian nos surpreendia em muitos momentos, como no episódio ilustrado na discussão do item 6.3.1, no qual a professora P17 se surpreendeu quando ele usou um termo *antecessor* durante a explicação que ela fazia para ele.

Nesse sentido, prever situações de ensino que favoreçam a formação de conceitos, pelo aluno com deficiência intelectual exige uma atenção maior para conhecer como é possível ao aluno estabelecer as relações necessárias para que compreenda e signifique o conceito. Com Ian, percebemos que havia possibilidade de aprendizagem, mas era necessário resgatar com ele muitas vezes e de formas diferentes os sentidos e o contexto sobre o qual o conceito estava inserido, agregando as informações que tínhamos junto as que ele relacionava para o conceito.

Exemplo do que afirmamos foi o momento em que Ian relaciona a palavra “atmosfera” ao conceito científico que tentara explicar no início do jogo, aplicando-o adequadamente à situação explicativa, sem que o outro tenha resgatado, lembrado ou recontextualizado a ideia para ele, naquele instante. O que fazia Ian ter esses “lampejos”? Acreditamos que a situação de ensino quando é favorável, e neste caso, quando é mantido o investimento no aluno, com situações de ensino que o desafiam e lhe atribuem credibilidade em seu processo, o desenvolvimento pode ser impulsionado, apesar do diagnóstico.

Considerando estes aspectos, indagamos sobre uma informação descrita em laudo médico para Ian, a qual indicava uma condição intelectual degenerativa, o que parece ir na contramão ao que Ian demonstra nesta atividade. Se for degenerativa, entendemos que ele deveria perder a condição cognitiva, com o tempo, e não ganhar, o que nos leva a refletir sobre o impacto desta informação, nas propostas pedagógicas, quando o professor tem acesso a esta. Embora, provavelmente, fosse necessário resgatar com Ian as informações, em outro momento, se voltássemos a tratar dos conceitos analisados, ele revelou possibilidades para organizar conceitos abstratos, ideia pouco atribuída a processos que envolvam alunos com deficiência intelectual.

6.3.2.3 Episódio 3: desafio com multiplicação

A professora P17 propõe para a turma uma atividade no livro de matemática, na qual é abordado o conceito de multiplicação. Na página indicada para a atividade havia quadros com quantidades iguais de objetos (lápis, moedas, picolés). A professora P17 analisou com a turma os quadros com as quantidades, considerando a ideia de multiplicação. Pediu que os alunos organizassem sentenças de multiplicação a partir dos quadros e depois escolhessem uma das ideias para criar um desafio matemático. Ian escolhe a situação que envolve as moedas.

Ian – fala: Vô fazê essa aqui, tem dinheiro.

Pesquisadora – pergunta: Por que você vai fazer essa?

Ian – responde: Porque com o dinheiro eu pego o ônibus, compro lanche.

P17 – se aproxima da mesa de Ian e fala: Você já começou? Qual você está fazendo?

Ian – aponta para o quadro onde estão ilustradas as moedas.

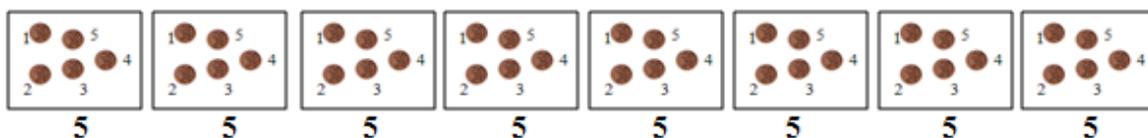
Nesse momento eu me afasto do grupo de mesas onde Ian está sentado e passo a atender aos alunos que chamam por conta de dúvidas.

P17 – fala: Ok. Então, como você vai pensar pra resolver aqui?

Ian – conta as moedas ilustradas e, ao mesmo tempo em que conta, numera uma a uma, em cada um dos oito grupos.

P17 – observa Ian contado. Quando ele conclui a contagem pergunta: O que você descobriu?

Ian – responde apontando cada um dos grupos: Tem cinco aqui, aqui, aqui, aqui, aqui, aqui, aqui, aqui. E Escreve a quantidade que cada grupo assim:



P17 – fala: Ok. E agora? A atividade diz que temos que fazer uma multiplicação com essa ideia, pra sabermos quanto é que tem de moedas aqui.

Ian – olha para folha do livro...fica em silêncio....

P17 – fala: Como podemos colocar isto em uma sentença matemática?

Ian – olha para a professora...olha para frente....olha para o livro....

P17 – depois de alguns segundos fala: Ian, o que é mesmo uma multiplicação? Me ajuda a lembrar...

Ian – responde: Uma conta.

P17 – fala: Como você faria uma conta para sabermos quantas moedas temos?

Ian – escreve: $5+5+5+5+5+5+5+5$

P17 – fala: Ian, você usou que sinal para essa conta? Aponta para o sinal de soma no registro.

Ian – fala: Mais.

P17 – fala: Isso mesmo. Você fez uma conta de somar. Mas não era uma conta de multiplicação? Lembra? Para uma multiplicação usamos que sinal?

Ian – olha para um cartaz exposto na sala com algumas sentenças matemáticas e fala: O xis. Assim ó. Aponta para o cartaz na sala.

P17 – fala: Bem, então vamos pensar juntos, olha só. Você disse que tem cinco moedas nesse grupo, não é? Aponta para o primeiro grupo de moedas.

Ian – responde: Sim, tem cinco neles tudo.

P17 – pergunta: E agora, vou fazer uma pergunta. Atenção. Quantos grupos de cinco moedas você descobriu?

Ian – olha para o livro e fica em silêncio

P17 – fala: Vou perguntar diferente: quantas vezes você escreveu o número cinco?

Ian – aponta o número cinco que ele colocou abaixo de cada grupo, ao mesmo tempo em que conta: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Oito!

P17 – fala: Então, o cinco apareceu oito vezes.

Ian – fala: É.

P17 – fala: Muito bem. Então, como a gente faz uma conta com esse sinal da multiplicação e a ideia de que aparece oito vezes o número cinco?

Ian – parece pensar, olha para o livro..... fala baixinho: Tem oito cinco. Permanece mais alguns segundos olhando para o livro...

P17 – aponta para os numerais 5 abaixo de cada grupo e fala: É, aqui você colocou oito vezes o número cinco.

Ian – exclama: Ah, assim, ó! Ian fala baixinho enquanto escreve: É oiii...to, o sinal de vezes e o ciii...co. Assim ó! E aponta a sentença: 8×5

P17 – fala: Então, 8 vezes 5 é igual a quanto?

Ian – conta moeda por moeda, em uma sequência contínua, em cada um dos oito grupos de cinco e conclui: Quarenta.

P17 – fala: Então oito vezes as cinco é....

Ian – responde: Quarenta. E escreve um sinal de igual e depois o numeral 40 ao lado de onde havia escrito 8×5 .

Ao final Ian escreveu um desafio a partir da situação de multiplicação explorada, mediante apoio para a organização da escrita das ideias oralizadas por ele, sendo o resultado final observado na imagem 5, que segue.

(Episódio retirado de diário de campo; 24/05/11, p.10-12)

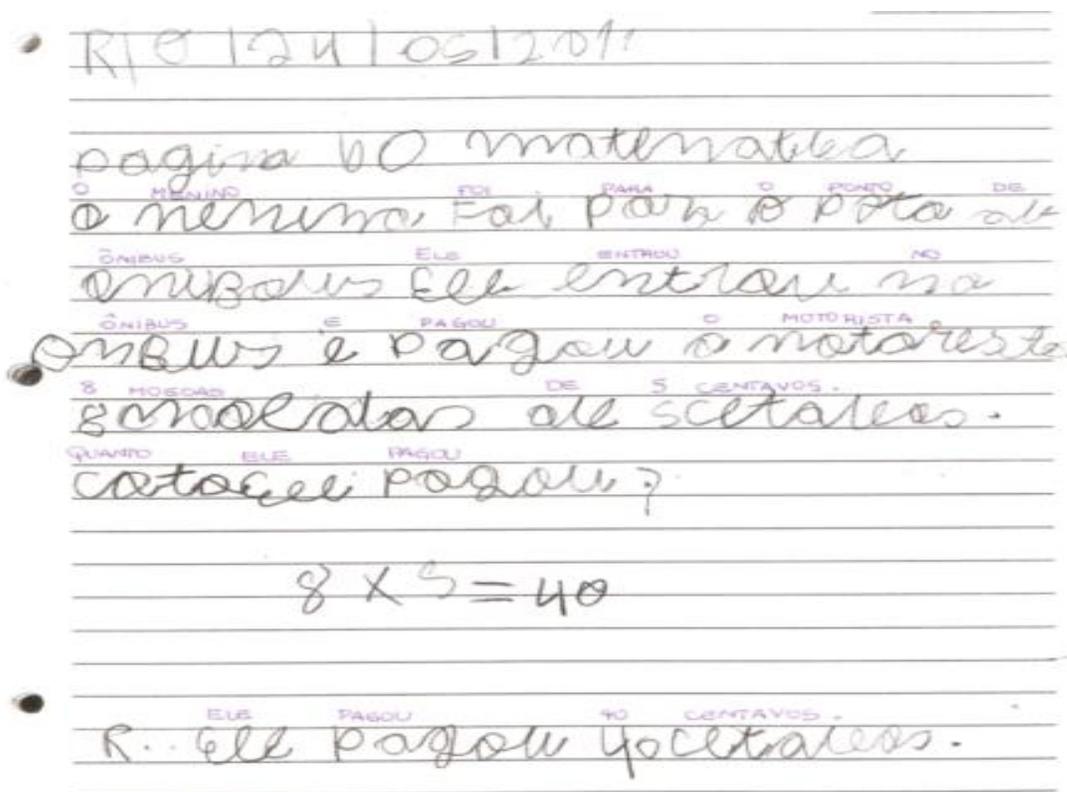


Figura 5 - Desafio elaborado por Ian no caderno

Do mesmo modo que observado em outros episódios, neste notamos Ian se valer de suas experiências para pensar sobre um conceito. Ele justifica sua escolha:

Ian – fala: Vô fazê essa aqui, tem dinheiro.

Eu – pergunto: Por que você vai fazer essa?

Ian – responde: Porque com o dinheiro eu pego o ônibus, compro lanche.

O que nos interessa analisar neste episódio são as possibilidades que Ian nos apresentou sobre como ele poderia organizar conceitos matemáticos que partam de uma situação cotidiana, mas avancem para elaborações mais complexas e generalizáveis. Este episódio, assim como a situação em que Ian aplicou o termo *antecessor*, tem um apreço especial.

Verificamos a possibilidade de aprendizagem em uma área curricular na qual, embora na percepção do contexto social e escolar, quase sempre, a aquisição de conceitos desse cunho não seja uma perspectiva para este aluno, aqui percebemos a contradição dessa ideia.

Nesse sentido, questionamentos surgem na medida em que nos colocamos entre o como é pensada a aprendizagem para este aluno e o como a mesma se dá. A possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento de conceitos se configura de uma forma específica para este aluno, nem sempre legitimada pelo processo escolar. No desenvolvimento da atividade notamos Ian utilizar mecanismos como contagem um a um. Para ele, isto é necessário, inicialmente, para depois, a partir dos processos de mediação, avançar. Esta estratégia não é vista como condizente para os demais alunos da sua turma, de acordo com as expectativas escolares. Assim, se não consideradas algumas formas de como alunos como Ian iniciam a estruturação do pensamento, suas elaborações podem se tornar parcas e empobrecidas, uma vez que não é percebida a possibilidade de avanço, a partir de uma estratégia elementar, havendo o risco de mantê-lo nessa condição.

Pensamos que esta é uma questão fundamental, pois o investimento necessário para que Ian ultrapassasse uma ação mental elementar é muito mais intenso, em comparação com outros alunos sem a deficiência intelectual. Na falta desse investimento e intensidade, na verdade, com um tempo que se prolonga além do previsto para as atividades escolares, muitas vezes a justificativa para a não aprendizagem acaba sendo a deficiência, quando pode ser a forma como o contexto e os apoios são dispostos para este aluno aprender.

Outra questão que nos parece relevante é o tipo de resposta esperada para a resolução de atividades. Mais um ponto que pode ser considerado crítico, pois o aluno com deficiência intelectual pode vir a apresentar respostas que não alcançam o mesmo nível de elaboração dos pares de sua turma. Mas ainda assim, a resposta deste aluno pode apresentar elaborações

pertinentes, que podem avançar na sua complexidade, ainda que não da mesma maneira que seus colegas sem a deficiência intelectual.

Pensando sobre as possibilidades diante do desenvolvimento do ensino de conceitos matemáticos, ou da aritmética para alunos como Ian, Leontiev (2005, p 102, grifos do autor) explica que não devemos começar com a ideia já generalizada, com o conceito científico, acabado;

[...] mas, com a formação ativa da criança de ações e objetos externos e, paralelamente com o movimento e inventário deles. Posteriormente, estas ações externas transformam-se em linguagem (contar em voz alta), abreviam-se e adquirem por fim o caráter de contar ações internas (contar mentalmente), que se automatizam na forma de simples atos associativos. Todavia, por detrás destes, ocultam-se agora ações completas sobre objetos, ações anteriormente organizadas por nós. Por isso estas ações podem sempre ser manifestadas de novo exteriormente .

Ian é um jovem adolescente, que utiliza destas ações externas com forma de iniciar suas elaborações. Há um aspecto em seu desenvolvimento que demanda esta estratégia. Mas isto não invalida os processos ou as ações mentais que venha a apresentar. Pensamos que é importante validar sua iniciativa sobre o desafio posto, sobre a forma que ele toma como ponto de partida para começar a analisar as informações envolvidas no problema. O que não podemos manter e aceitar é que por ele usar de ações externas, comumente usadas no contexto social, não o desafiemos a elaborar ações internas.

O trabalho pedagógico que envolve a elaboração dos conceitos matemáticos expostos neste episódio indica a necessidade de investimento na organização de ações mentais mais independentes, de modo que as ações transfiram-se do plano verbal, prático funcional, para o plano mental, sem desconsiderar a especificidade que o aluno apresenta; pois para Ian, o plano verbal e os modelos práticos funcionais eram um importante ponto de apoio para seguir na atividade. Além disso, mesmo após a ação ser organizada no plano mental, está sujeita a modificações na medida em que são agregadas novas informações, quando o pensamento lida com novas ideias sobre o conceito, quando a intervenção e mediação da professora ou do colega acrescentam, corrigem, questionam; o que requer a exteriorização novamente, observada no plano da linguagem falada.

Observamos, por exemplo, o caminho para que Ian chegasse à ideia sobre como organizar uma sentença de multiplicação, a partir da situação-problema, quando a professora pergunta para ele “*Como podemos colocar isto em uma sentença matemática?*” se referindo às

quantidades que se repetiam. Ian, não responde, permanece em silêncio por alguns segundos, olha para a professora, olha para frente, olha para o livro. A professora observando seu silêncio tenta descobrir se ele compreende a expressão “sentença matemática”. E, é aqui que algo importante precisa ser assinalado. A professora vendo que Ian tentava pensar o que responder diz “Ian, o que é mesmo uma multiplicação? Me ajuda a lembrar”. E Ian responde: Uma conta.

A partir daí, transcorre um diálogo no qual observamos o caminho percorrido por Ian, em seu pensamento, para chegar à ideia de multiplicação. Vemos que, primeiro, ao concluir que deveria organizar uma “conta” ele usa a ideia de soma, o que favorece as intervenções da professora, uma vez que a multiplicação é a soma de parcelas iguais. Contudo, apesar de Ian representar as quantidades por grupos de cinco, a ideia de multiplicação não aparece na sua primeira elaboração e a professora o faz refletir sobre sua resposta:

P17 – fala: Como você faria uma conta para sabermos quantas moedas temos?

Ian – escreve: $5+5+5+5+5+5+5$

P17 - fala: Ian, você usou que sinal para essa conta? Aponta para o sinal de soma no registro.

Ian – fala: Mais.

P17 – fala: Isso mesmo. Você fez uma conta de somar. Mas não era uma conta de multiplicação?

Lembra? Para uma multiplicação usamos que sinal?

Ian – olha para um cartaz exposto na sala com algumas sentenças matemáticas e fala: O xis. Assim ó. Aponta para o cartaz na sala.

(Episódio retirado do diário de campo; 24/05/11, p.12)

Nesse momento, observamos outro recurso interessante para Ian avançar em suas elaborações com autonomia, o uso de dicas como a que ele buscou no cartaz exposto na sala. Dada a solicitação, Ian munido das análises que já tinha, buscou no cartaz a informação por si só. Esta ação – de se valer de dicas, pistas – em muitas situações escolares, era discutida pela escola, pois alguns professores entendiam que só poderia ser atribuída validade a sua resposta se ele a apresentasse sem ajuda alguma.

Nessa direção, vale lembrarmos que é exatamente nesta zona de desenvolvimento, a partir das mediações com o outro e/ou ambiente, como afirma Vigotski (2007), que a aprendizagem pode ser favorecida. Entretanto, quando pensamos o processo de aprendizagem de alunos como Ian, essa premissa parece se “desgastar com o tempo” para a escola e os professores que, diante da cultura escolar vigente, não consideram com o mesmo valor as elaborações que o aluno faz com “ajuda” e “sem ajuda”, conforme os anos de escolaridade avançam. O aluno com deficiência intelectual, geralmente por sua dificuldade em aprender sozinho vivencia riscos, diante do seu desenvolvimento. Desse modo, como afirma Enumo (2005, p. 340), “conhecer seu

potencial de aprendizagem, sua capacidade de tirar proveito da instrução oferecida, saber o tipo de ajuda que lhe é útil, indicando, assim, o papel do professor”, é extremamente importante.

A mediação e apoio podem ser mais ou menos necessários, em sua constância e intensidade, ou seja, podem ser necessários por mais tempo, dependendo da complexidade das especificidades que o aluno apresentar. Portanto, principalmente quando nos voltamos para a aprendizagem e desenvolvimento de conceitos por alunos com deficiência intelectual não há como determinarmos um tempo exato para cada aprendizagem, fator que confronta e nos faz questionar a organização da escola, que delimita conceitos em uma escala e períodos para a aprendizagem de cada um deles. Em contrapartida, com base no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal entendemos que o mediador – o professor, colegas, o ambiente tem a função “de instrumentalizar progressivamente” e continuamente “o mediado” – aluno, de modo “intencional e planejando”, oportunizando o desenvolvimento de conceitos, independentemente do período em que este se apresente (GONÇALVES; VAGULA, 2012, p. 8).

Podemos observar a possibilidade de avanço nas elaborações de Ian, quando a ação do outro permanece atuando entre o conhecimento que ele está elaborando e o que ele precisa agregar, no momento, por exemplo, em que a professora o convidou a pensar com ela o próximo passo para sua elaboração: “Bem, então vamos pensar juntos, olha só. Você disse que tem cinco moedas nesse grupo, não é?” Na sequência, Ian seguiu respondendo, sem desistir, o que é fundamental se, considerarmos outros momentos observados, principalmente, durante o primeiro ano de campo, quando o aluno pouco participava das atividades em sala de aula.

Vale pontuarmos para estas análises as afirmações que Leontiev (2005) apresenta a partir de suas investigações com alunos “mentalmente atrasados”. Segundo esse pesquisador, embora alunos com especificidades no seu desenvolvimento intelectual se apresentem na etapa da operação externa de “contar as coisas”, a reorganização e a passagem destas operações para o plano da linguagem e o desenvolvimento da capacidade de “contar mentalmente”, pode produzir-se realmente. Afirmando ainda que “é especialmente importante notar que, nos casos em que o atraso é menor, se dá a sua completa eliminação” (LEONTIEV, 2005, p. 104).

Vemos o produto final das elaborações adquiridas por Ian neste episódio quando ele formulou oralmente uma situação problema para a ideia, o conceito trabalhado. Nesse momento, novamente a mediação é necessária para ajudá-lo a organizar a escrita, mas a ideia posta é elaboração sua. Deste modo, percebemos um caminho progressivo, no qual a interlocução entre

os envolvidos – aluno, professor e conhecimentos adquiridos ou por serem elaborados – e a mediação planejada para instrumentalizá-lo sobre o conhecimento nos indicaram possibilidades para uma aprendizagem.

Nesse sentido, ficou visível “a importância de considerarmos aquilo que o aluno é capaz de fazer, com ajuda do outro e da mediação simbólica, quer dizer, a atuação na zona de desenvolvimento potencial” do aluno (OLIVEIRA, 2010a, p. 350). As contribuições do papel da mediação com interações a partir de um mediador mais experiente, em relação àquele que é mediado, são confirmadas em estudos empíricos, na perspectiva vigotskiana e por outros pesquisadores que utilizaram o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP em suas pesquisas. Feuerstein, por exemplo, desenvolveu o conceito de “experiência de aprendizagem mediada”⁵⁸, considerada um elemento determinante no desenvolvimento cognitivo do sujeito (BEYER, 1996; TURRA, 2007).

Além deste, De Moura (1993), apresenta a noção de “zona de construção”⁵⁹ desenvolvida por Newman, Griffin e Cole (1989), a partir da concepção de ZDP. Nessa zona de construção, os autores indicam que ocorre uma reciprocidade de ações entre os parceiros. Ou seja, há uma negociação de significados em que ambos se modificam nessa interação, a partir da apropriação de instrumentos desenvolvidos pela e na cultura; como um espaço onde elementos para a aprendizagem são construídos, a partir das interações entre os sujeitos e meios, desencadeando novas estruturas para o desenvolvimento.

Por fim, dadas as observações para este episódio, entendemos que a aprendizagem não foi concluída nesse episódio, mas encaminhada. Sendo necessária a continuidade de ações envolvendo a “ajuda do outro e da mediação simbólica”. Ao aluno ainda era necessário internalizar o sentido de que a multiplicação é uma abreviação da soma com parcelas repetidas, sem precisar enumerar cada grupo, cada elemento. Em outras palavras, “condensar as operações, transferi-las para o plano da linguagem e reorganizar sua capacidade de contar mentalmente”, aplicando os conhecimentos aos conceitos tratados (LEONTIEV, 2005, p.104).

⁵⁸ Experiência de aprendizagem mediada é o caminho pelo qual os estímulos são transformados pelo mediado, guiado pela cultura, suas emoções e intuições; avaliando e selecionando as estratégias que são mais apropriadas a determinada situação de ensino, ampliando-as ou desconsiderando, às vezes, outras (TURRA, 2007).

⁵⁹ Zona de construção é o espaço onde ocorrem as mudanças cognitivas, em um processo que envolve a interação dialética entre o mundo social e o indivíduo em transformação. Nessa zona de construção, “os significados são negociados e o alvo de análise passa a ser as transformações do inter-psicológico para o intra-psicológico” (DE MOURA, 1993).

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. Quando favorecidas situações de ensino, com apoio e recursos que lhe beneficiavam a organização do pensamento, como o uso de uma tabela com as multiplicações 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.

6.3.2.4 Episódio 4 : expulsão em jogo, bom ou ruim?

A atividade de linguagem consistia de um texto do gênero jornalístico e questões sobre a localização de informações e a opinião sobre algumas situações. Sobre esse segundo eixo de questões, selecionamos um trecho para a análise. A reportagem informava sobre um jogo entre dois times brasileiros de futebol, o aluno explica sua posição sobre o contexto de uma das questões em debate. A questão era: O que você pensa sobre a expulsão dos jogadores. Após Ian ler o enunciado, com uma leitura silabada, o contexto da questão é retomado a partir da indagação feita, abaixo:

Pesquisadora – pergunta: Ian, o que você pensa da expulsão dos jogadores, nesse jogo?

Ian – responde: Um cartão vermelho!?

Pesquisadora – pergunta: E o que você pensa sobre isso?

Ian – responde: Que ele tá fora do jogo.

Pesquisadora – pergunta: Ahã, tá fora do jogo...sim, mas o que você pensa sobre a expulsão, que coloca o jogador para fora?

Ian – olha para a página aberta na tela do computador, onde a atividade é realizada e lê o enunciado da questão em debate. Diz ele: Ô, o que vo-cê pen-sa da expulsão do joga-dor.

Pesquisadora – pergunta: Sim, e o que você pensa sobre isso?

Ian – está olhando para a página onde está a atividade, depois olha para mim e fala: Da agressão.

Pesquisadora – pergunta: Como assim, da agressão?

Ian – responde: É, porque ele chutou.....

Pesquisadora – repete o que Ian falou como quem espera ele concluir a ideia

Ian – fala: Não, é que ele fez uma falta em cima, em cima do jogador.

(Episódio retirado do diário de campo; 17/08/11, p.102)

Diante dos episódios analisados, nos quais a escrita ou leitura era uma atividade frequente, pensamos que tem relevância para a formação de conceitos o exposto por Oliveira (2010, p. 353, grifos da autora), ao afirmar que:

[...] os mecanismos necessários para a leitura e escrita, tanto no nível perceptivo como no nível cognitivo, podem ser, sim, mais lentos e inexatos na criança com deficiência intelectual, porém o problema não é apenas de “tempo” para aprender ou o “tempo” em que as atividades são realizadas, mas de uma metodologia mais sofisticada, com riqueza de recursos, com significado e bem elaborada, além da possibilidade de aproximação com o universo escrito de forma contextualizada e recheada de sentido.

As ações pedagógicas com a intenção de organizar processos que ampliem o sentido e o significado de palavras como “expulsão” para Ian, necessariamente, devem considerar que a transição do pensamento situacional, funcional e prático para o pensamento taxonômico conceitual está pautada em uma modificação no tipo de atividade e estrutura de pensamento em que o aluno está envolvido. Enquanto a atividade, a ação – nesse episódio a dramatização – que Ian realizava para agregar sentido ao que tentava explicar “está enraizada em operações gráficas, práticas, o pensamento conceitual depende das operações teóricas que aprendemos na escola” (LURIA, 2010, p. 70). Nessa direção, como o ensino é organizado, para ele, reflete diretamente na sua formação de conceitos científicos.

Observamos que Ian apresentava elaborações com noções sobre a palavra, a questão e o contexto no qual está inserida a partir de situações prático-funcionais, que indicassem ou representassem o que ele queria dizer. Ian se valeu, em diversos momentos, de experiências práticas, vividas em seu cotidiano para se aproximar do significado sobre a questão apresentada nesta atividade. Por exemplo, para exprimir sua opinião, ele tentou explicar o que entendeu pela situação - “o jogador foi expulso do jogo” - associando o sentido da palavra expulsão ao motivo – agressão. Contudo, no texto não havia relato de agressão, e sim que havia ocorrido uma falta de um jogador sobre outro, sem dizer o motivo da mesma. Assim, o que percebemos é uma tentativa de Ian formular uma hipótese a partir das relações e associações que lhe são conhecidas sobre o futebol.

Afirmam Costas e Ferreira (2011) que o ato de leitura começa no contato do leitor com o texto, mas não se encerra nisto. Além da leitura ser um processo que exige o domínio de técnicas e de vocabulário, a partir do momento em que o aluno interage com as informações do texto, o processo do “ato de ler” se complementa e ganha sentido com a “atribuição de significados ao lido e permanece, atemporalmente, como conjunto de ideias que alimentam a formação de outras ideias”. Ou seja,

[...] ao se ler, não se recebe a mensagem completa. O texto completa-se a partir da leitura e das associações que a historicidade do leitor, a sua compreensão e o sentido que ele atribui a esta

leitura lhe permitem. O texto surge para o leitor em encadeamentos significativos e cabe a ele estruturá-los, atribuindo-lhes sentidos (COSTAS; FERREIRA, 2011, p. 220).

Nessa direção, é importante observamos qual a condição e a possibilidade de propor a Ian novos sentidos, a partir dos que ele já tem. Quais encadeamentos Ian realizava para atribuir sentido ao contexto, à ideia lida na reportagem? A condição de Ian para estruturar tais encadeamentos de ideias é o que nos parecia mais frágil, pois muitas vezes ele não concluía uma frase iniciada, se confundia com as palavras, tentava explicar como que em ideias “telegráficas” o que queria dizer, ou utilizava representações, encenações para completar a informação que desejava expor. Notamos que ao verbalizar o que pensava ao mesmo tempo ele estava atento ao efeito que sua resposta causava no contexto do diálogo, a partir da interlocução do mediador e, dependendo do seu envolvimento e da forma como a proposta estava organizada, mantinha sua ideia ou mudava-a, complementando-a, reformulando-a, para se fazer entender melhor.

Nesse episódio, observamos a possibilidade de propor sentidos e mais completos e novos, a Ian, a partir das noções que ele nos apresenta. Ian apresentou sua noção sobre a palavra ‘expulsão’ associada, primeiro, à ideia do cartão vermelho e, quando insistimos na relação entre o fato e consequência ele apresenta a ideia de agressão para a expulsão do jogador, que entendemos ter pertinência, mesmo que a mesma não ocorra somente por esta causa. Deste modo, a partir das associações iniciais que ele apresentava, ressignificadas ou complementadas na interação dialética e, ainda, respaldando-se em uma representação, assim como fez com o conceito de atmosfera, Ian apresentou uma percepção pessoal, após ser provocado a elaborar uma ideia além do pensamento prático-funcional ou dos “enlaces imediatos, que refletem certa situação concreta na qual este esteja inserido”, como define Luria (1986, p.59) e podemos observar no trecho que segue.

Pesquisadora – pergunta: Mas o que você acha disso?

Ian – fala: Não,..... assim...se ele tivesse....Nesse momento Ian levanta da cadeira e anda para o lado onde não mesa nem cadeiras enquanto fala.....assim o jogador assim, ele vai assim e faz uma falta...ele vai....e....Ian em pé, levanta a perna direita em direção à cadeiravai e chuta.....Ian chuta de leve uma das cadeiras

Pesquisadora – pergunta: Sim, e o que é isso?

Ian – fala: É agressão. Ai vai ter que dar cartão vermelho.

Pesquisadora – pergunta: E o que você pensa disso?

Ian – move os ombros para cima.

Pesquisadora – pergunta: O que você acha disso que o jogador fez?

Ian – olha na direção da pesquisadora, ainda em pé....

Pesquisadora – insiste na pergunta: Então, o que você pensa dessa situação?

Ian – fala antes que eu termine a frase e diz: Ruim.

Pesquisadora – fala: Então levar uma expulsão no jogo é

Ian – fala antes da pesquisadora concluir a frase: É ruim.

Pesquisadora – fala: Ok, então escreve sua resposta.

Ian – tecla as letras enquanto fala baixinho: R, U. Depois fala alto: Ru...immmm. volta a falar baixinho e tecla as letras: N, H, I. Ao final a escrita produzida é runhi e ele “lê: Ruim.
(Episódio retirado do diário de campo; 17/08/11, p.103).

Para percebermos ou captarmos os significados que o aluno atribuía aos conceitos, face à perspectiva da atividade de transição entre as associações reais e imediatas dos significados da palavra para as associações abstratas, foi preciso atenção e sensibilidade para entender as relações que ele nos apresentava sobre os conceitos. O que significa, segundo Cavalcanti (2005, p. 201), “a afirmação e negação, ao mesmo tempo, tanto do conhecimento cotidiano apresentado pelo aluno como do científico na construção do conhecimento, tendo, contudo, como referência imediata, durante todo o processo, o saber cotidiano do aluno”. Essa afirmação tem grande valor ao considerarmos o processo de formação de conceitos por alunos com deficiência intelectual, quando podem prevalecer as determinações reais-concretas dos significados verbais sobre as relações lógico-verbais (LURIA, 1986). Ao professor e à escola cabe, ao mesmo tempo, respeitar essa condição e tentar ultrapassá-la e por isto o processo de ensino e aprendizagem pode ser tão complexo, nesse contexto.

Desta forma, é preciso propiciar o aparecimento e a comunicação da diversidade de significados, valores, atitudes e saberes do aluno sobre o conceito tratado, de forma que passemos a conhecer como ele formula essa diversidade, para promover o diálogo entre as diversas formas dessas elaborações, favorecendo, ao fim, a compreensão, a internalização do conceito, da informação analisada. No entendimento de Vigotski (2007), o que deveríamos fazer, como professores, é dialogar com o aluno (seja ele com ou sem deficiência) sobre a definição, o conceito requerido na atividade, o que pode partir das ideias que o aluno tem a respeito da aplicação do conceito. Considerando, ainda, que cada aluno formará seus conceitos a partir do que o ambiente e os professores, como agentes do processo de mediação, puderem acessar ao aluno e trabalhar com ele a linguagem que se insere em conhecimentos da geografia, matemática, ciências, história, da língua, entre outros.

Por fim, as análises relacionadas, neste item que trata da formação de conceitos, nos encaminham para a mesma ponderação que Pinto e Goes (2006, p 16) ao ressaltarem duas condições constituintes de todas as funções psicológicas superiores em alunos com deficiência intelectual:

[...] a plasticidade de funcionamento e a mediação social. A plasticidade configura uma promessa e a quantidade da mediação social pode realizá-la ou não. Entendemos que, frente à criança que apresenta uma tendência a atuar quase que exclusivamente no ambiente concreto [...] é preciso que educação seja direcionada para a superação desses limites.

Do mesmo modo, corrobora esta ponderação Oliveira (2010) que se diz convencida de que as potencialidades adormecidas na zona de desenvolvimento proximal podem ser desencadeadas, “despertadas” através dos processos de mediação, principalmente, na escola. Em menção ao termo utilizado pela autora e grifado por nós, pensamos ser este o que parece melhor definir o que acontece com o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, na medida em que fomos observando Ian nos apresentar possibilidades antes não vislumbradas. Ou seja, sua condição de aprendizagem estava lá (e continua), porém na ausência do Outro (s) que lhe conferisse um ambiente e recursos para a mesma ocorrer, suas potencialidades não se manifestavam.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve por fim investigar as práticas pedagógicas e o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual no ensino comum. A proposição nos desafiou à imersão no cotidiano da escola e na busca por referenciais que embasassem o debate sobre as questões que nos levaram à investigação. Foi um período que exigiu disponibilidade para estarmos na escola conforme a investigação se apresentava, com suas questões, as quais, muitas vezes, eram da escola, também.

Talvez, tenha sido este um aspecto favorável na condução do trabalho, pois arriscamos a dizer que nossa presença, em determinado momento, já não era mais de quem olhava para a escola, seus integrantes e processos vividos, mas de quem olhava com estes, autorizada a participar e a compartilhar os saberes organizados e as dificuldades. O momento de acertar com o campo as possibilidades para a realização de uma pesquisa, quando envolve, especialmente, a participação de professores, nem sempre é fácil de encaminhar. Embora a dinâmica da estrutura escolar pouco favoreça a pesquisa com abordagens metodológicas que intentem a colaboração e participação de seus atores, dribladas as dificuldades e acordadas as possibilidades junto com a escola e seus integrantes, foi possível prosseguir com o estudo.

Procuramos refletir sobre as questões: em que medida o perfil da qualificação dos professores, e práticas que investigam as dificuldades de aprendizagem que alunos apresentam no processo de escolarização e, ainda, vislumbram a parceria entre professores em sala de aula, favorecem o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual? Quais práticas podem impulsionar o desenvolvimento deste aluno no ambiente da escola comum, junto aos seus pares?

Pensar sobre estas questões nos impeliu a iniciar por uma revisão a partir das legislações que tratam dos mecanismos para acesso e permanência do aluno com deficiência intelectual, na escola comum. Nesse cenário, constatamos um extenso conjunto de aparatos legais que orientam as ações desenvolvidas na escola comum, para alunos com necessidades educacionais especiais e reconhecemos que houve avanços nessas orientações ao longo dos últimos dez anos, principalmente. Entretanto, estas orientações ainda não atendem a demanda deste aluno na escola. Corroboram esta afirmativa Rabelo e Santos (2011, p. 1916) quando dizem que “a realidade impõe desafios que as políticas educacionais inclusivas não têm dado conta de materializar”.

Ao pautarmos as análises sobre as políticas públicas para inclusão escolar de alunos com deficiência, especialmente no que se refere à aprendizagem e à certificação do processo escolar este aluno, observamos a necessidade de mudança significativa no modo como a escola está organizada. Afinal, a escola que vivenciamos continua alicerçada nos padrões da homogeneidade, e como afirma Iacono (2009, p. 60) reproduz, “em seu interior, a mesma lógica da sociedade capitalista, competitiva, meritocrática, [...]”. Lógica esta que, não favorece alunos que, “na maioria das vezes, são os últimos a terminar as atividades escolares, cujas quais, às vezes, também, estão muito aquém daquilo que se exige como desempenho nessa escola”.

A constatação de que a escola, em seu formato, possui uma lógica excludente indica o quanto é difícil, portanto, garantir a permanência e, sobretudo, processos de ensino e aprendizagem para o aluno com deficiência intelectual e outros que fogem ao perfil capaz de lidar com a estrutura e currículo escolar que temos. Todavia, este aluno está na escola, e cada vez mais será uma realidade a presença de sujeitos que exigem a elaboração e a revisão de práticas para o ensino e a aprendizagem destes. À luz do que temos visto, em relação às políticas nacionais disseminadas, concordamos com Silva e Santiago (2010, p. 311) quando afirmam que:

Trata-se de uma política que se articula a um conjunto de prescrições neoliberais e ao modelo político de Estado Mínimo nas políticas sociais e Máximo para as políticas econômicas. Portanto, trata-se de uma política compensatória entre outras avaliadas por indicadores quantitativos mais do que qualitativos.

Observamos a caracterização das professoras participantes com um perfil diferenciado quanto à formação, pois muitas apresentam cursos de especialização *strictu sensu*, realidade pouco comum, se considerarmos a educação básica publicado país. Em contato com diferentes referenciais, de diferentes áreas (língua, história, matemática, ciências sociais entre outras) e programas de formação, este contexto conferiu às professoras a possibilidade e um lugar de pensar sobre suas práticas e a escola, ainda que em áreas específicas. Todavia, quando o ‘pensar’ envolvia o aluno com deficiência intelectual dúvidas permaneciam, pois a formação alcançada, ou em processo, não contemplava conhecimentos sobre essa demanda, mais especificamente.

Constatamos a validade da formação inicial e continuada quando esta oferece condições de análise crítica sobre as fontes e teorias disseminadas, mas especialmente sobre a realidade na escola. As professoras, por lidarem com o cotidiano escolar ao mesmo tempo em que tiveram acesso a cursos de pós-graduação, percebiam as demandas e procuravam estratégias para

encaminhar os processos para os alunos que, convencionalmente, não tinham o perfil para o currículo desta escola. Nesta condição e contexto, inferimos também que a formação das professoras contribuiu para o estabelecimento de reflexões e ações para prover o ensino a partir do momento em que professoras especialistas, da SRM e a pesquisadora, também, passaram a mediar os conhecimentos adquiridos por cada uma, nas áreas específicas, em relação ao desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual.

A formação de professores para a escola na perspectiva da educação inclusiva, como aponta Mendes (2002), nos coloca frente a um desafio muito ambicioso, uma vez que a preocupação em pauta é sobre como organizar esta formação de modo que qualifique o trabalho pedagógico para lidar com especificidades diferentes do desenvolvimento (deficiências, transtornos, altas habilidades). Defendemos que o trabalho pedagógico capaz de pensar o processo de ensino e aprendizagem de alunos como Ian, Alexei e Leonti, entre outros, só é possível mediante a participação em equipe, dos profissionais que trabalham com este aluno na escola.

Por isto, conforme Mendes (2008, p. 114), a formação de professores para o trabalho pedagógico na escola precisaria pautar-se na perspectiva do ensino colaborativo, pois esta ideia “pode ser considerada a chave de efetivação do movimento de inclusão”. Além disso, concordamos com a referida autora ao defender a formação do professor para o ensino comum com um currículo que lhe ofereça conhecimentos sobre a diversidade e inclusão escolar e, ainda, que seja mantida a formação especializada de professores do ensino especial.

Nossa defesa, nesse sentido, é justificada pelo fato de observarmos o número de demandas que uma turma pode apresentar ou que um aluno pode ter, face à especificidade presente em seu desenvolvimento. Ou, ainda, pela gama de conhecimentos que teriam que ser oferecidos na formação inicial para que, minimamente, um professor fosse preparado para lecionar no campo da escola inclusiva. Entendemos que a perspectiva de colaboração entre professores do ensino comum e especialista é, de fato, uma possibilidade para que os conhecimentos adquiridos por ambos possam orientar as estratégias que precisam ser elaboradas para alunos com deficiência. Por isto, também defendemos a formação do professor especialista para atuar na escola comum.

A política nacional atual tem optado pela extinção dos cursos de formação superior com habilitação em educação especial, ao mesmo tempo em que oferece programas para implementar

a formação de professores como o “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” (BRASIL, 2005a), o “Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial - modalidade à distância” (BRASIL, 2007c) para contemplar municípios com o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” (BRASIL, 2007d). Tais iniciativas, em nossa opinião, são paliativas para a formação de professores.

Não desmerecendo o valor que a modalidade de formação à distância possa ter, observamos que a trama de conhecimentos necessária à atuação do professor de educação especial exige um olhar e conhecimentos sobre a realidade e especificidades no percurso do processo de ensino e aprendizagem na escola comum. Perguntamo-nos se os professores que tiveram acesso a este programa de formação conseguiram, com base nas discussões propostas, prover uma análise crítica que vislumbre as práticas na escola e em sala de aula, para este aluno. Tais práticas configuram-se muito além da Sala de Recursos Multifuncionais, e por isto, exigem colaboração, conhecimentos compartilhados e estratégias combinadas, por e entre profissionais. Os questionamentos postos por Silva (1991, p. 54), há mais de duas décadas, retratam nossa preocupação quanto à formação de professores e a repercussão desta para a prática na escola, ainda hoje:

Quantos são os professores brasileiros que, ao iniciarem-se no magistério, efetivamente sabem o que e como ensinar? Quantos são concretamente preparados para analisar as consequências de suas opções e do seu trabalho numa escola? Quantos têm uma vivência com crianças reais, historicamente situadas? Eu diria que poucos, muito poucos, devido ao caráter excessivamente teórico e livresco dos nossos cursos de preparação e formação de professores.

Há indicativos, apontados por Queiroz Junior (2010, p. 07) de que o alcance das propostas tencionadas pelos cursos de formação ofertados, pelos programas supracitados, “por diversos fatores, não se configuraram numa linha formativa que auxiliasse os professores na organização e estruturação” do trabalho pedagógico.

Ademais, retomamos a posição expressa no capítulo 2, na qual afirmamos que somente o investimento na formação do professor não é suficiente para abarcar a complexidade na qual a escola e seus processos estão postos. Mendes (2002) compartilha desta mesma posição, do mesmo modo que Pletsch (2009), que ainda ratifica outra posição nossa, sobre a configuração dos conhecimentos necessários para o professor. Afirma Pletsch (*idem*, p. 145) que:

É preciso compreender que mudanças na educação para atender ao paradigma vigente de inclusão educacional dependem de diversos fatores, como, por exemplo, o contexto social, econômico e cultural em que se insere a escola, as concepções e representações sociais relativas à deficiência e, por fim, os recursos materiais e os financiamentos disponíveis à escola. Ou seja, a formação deve atender às necessidades e aos desafios da atualidade. Para tanto, sugerimos que o professor seja formado de maneira a saber, mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórico-prática.

Para isto, é prevista a colaboração entre instituições escolares e de pesquisa para o fomento de reflexões e ações, apontando a constituição da escola comum como espaço de aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais, na Resolução n.2/01, na qual está:

Art. 11. Recomenda-se às escolas e aos sistemas de ensino a constituição de parcerias com instituições de ensino superior para a realização de pesquisas e estudos de caso relativos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, visando ao aperfeiçoamento desse processo educativo (BRASIL, 2001, p. 3).

Pensamos que este estudo afinou-se com esta proposição e os caminhos trilhados neste indicam que ainda há muitos aspectos, além da formação de professores, a serem aperfeiçoados para que alunos como Ian, Alexei e Leonti não fiquem à margem do processo de escolarização. A organização e a dinâmica de uma escola pública, por exemplo, são aspectos que merecem um olhar mais atento quando pretendemos construir um espaço educativo que seja “bom” para todos os alunos.

Escolas desta esfera tendem a ter “uma dinâmica própria e certo ativismo, muitas vezes, difícil de imaginar”, como dizem Capellini e Mendes (2007, p. 122). A escola deste estudo pode ser perfeitamente vista sob este prisma, pois, por ser socialmente reconhecida como um espaço educacional de excelência, seus professores lidam com esta responsabilidade, com tarefas e projetos advindos do sistema curricular e burocrático que solapam o trabalho pedagógico em sala de aula. Com efeito, a atenção necessária ao planejamento de atividades e práticas condizentes a alunos com especificidades, diante do processo de ensino e aprendizagem, não é garantida.

Todavia, reconhecemos, neste estudo, que quando dada a oportunidade de diálogo e de colaboração, os professores demonstraram soluções criativas na organização de estratégias de ensino, desejo de conhecer formas para ensinar e a necessidade de compartilhar o que havia dado certo e o que ainda buscavam para a aprendizagem do aluno (CAPELLINI; MENDES, 2007).

O caminho está na possibilidade de identificarmos, analisarmos, avaliarmos e mudarmos, quando necessário, o que tem sido basilar nas práticas efetivadas. Acreditamos que

isto é plausível quando professores podem compartilhar os saberes elaborados a partir do trabalho com o aluno, na perspectiva do ensino colaborativo. Esses saberes, explicam Capellini e Mendes (2007, p. 118), “quando públicos, tornam-se saberes da ação pedagógica e formam um repertório de saberes disponíveis, capazes de auxiliar” além do desenvolvimento do aluno, ao professor na sua própria formação.

Ações com complementaridade de estratégias, entre o professor da SRM e o professor da sala de aula, suscitam mudanças sobre o olhar advindo da cultura que delegou, até pouco tempo, ao professor especialista a responsabilidade pelos processos de ensino e de aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais (DIAS, 2006). O padrão cultural herdado que atribui à educação especial “cuidar” desse aluno ainda é presente na escola, até mesmo porque, como vimos, as concepções sobre as possibilidades e espaço de aprendizagem para este aluno ainda oscilam entre os professores.

Compartilhar acepções ou percepções sobre o aluno com deficiência intelectual e o processo de ensino e aprendizagem é fundamental no contexto que a escola vivencia. A equipe de professores deve ter a possibilidade de conhecer, mudar ou confirmar suas hipóteses sobre o aprendizado deste aluno. Neste estudo, observamos que havia dois grupos distintos quanto à concepção sobre este aluno. Um grupo que percebia as possibilidades de desenvolvimento para alunos como Ian, Alexei e Leonti e, nessa condição, buscava caminhos para efetivar a aprendizagem com estes. E, o outro grupo que, se baseava em concepções mais clínicas ou não tinha conhecimento sobre outras perspectivas, percebia a possibilidade e a presença deste aluno de forma limitada, na escola.

Vale esclarecermos que não desejamos apontar o mérito de um grupo de professores sobre o outro; pois quando as professoras tinham a possibilidade de estabelecerem trocas sobre conhecimentos e percepções sobre o processo escolar, observamos surgir mudanças sobre o “modo de entender, tanto as limitações quanto as possibilidades” do aluno com deficiência intelectual (PADILHA, 2007, p.97).

Discorrer sobre as práticas no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual demanda pensarmos sobre as formas de envolvê-lo e de estimulá-lo a envolver-se com o processo escolar. No cerne das análises percebemos o impasse que os professores vivem ao constatarem que não há uma proposta que dê conta de sanar as questões cognitivas que se apresentam no desenvolvimento deste aluno. E, nesse sentido, as propostas

precisam ser na direção que cria e aceita que há diversas formas, linguagens e meios para ensinar a este aluno e que ele, por sua vez, demonstrará por outras formas o que aprende e como aproveita os conhecimentos.

É relevante percebermos que há carência de estudos sobre a aprendizagem de conceitos em alunos com deficiência intelectual e isto dificulta ainda mais disseminarmos conhecimentos que deem conta da compreensão sobre o desenvolvimento deste sujeito. Estudos sobre aprendizagem e deficiência auditiva ou visual surgem na literatura científica com mais assiduidade que a deficiência intelectual. Vigotski, inclusive, apresenta considerações sobre alunos com deficiência visual e auditiva com uma proporção, significativamente, maior em relação ao aluno com deficiência intelectual, em sua obra clássica sobre a defectologia. Nesse ínterim, pesquisas longitudinais e mais extensivas são necessárias para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, sobretudo, para avaliar os recursos psicológicos que eles utilizam para elaborar conceitos, em situações de ensino no cotidiano escolar.

Acreditamos que um ambiente onde os pares desafiem o aluno com deficiência intelectual, de diversas formas, lhe apresentem modos de pensar e de articular os conhecimentos, diferentemente, do que ele inicialmente é capaz, auxilia a impulsionar processos mais elaborados para desenvolver as estruturas de seu pensamento. Deste modo, ao compreendermos que as funções mentais superiores, trabalhadas pela escola, são de origem social, percebemos que há pertinência na proposta que indica a escola comum como o ambiente mais apropriado para a escolaridade de alunos com deficiência intelectual (CARNEIRO, 2007; IACONO, 2009).

Todavia, temos ciência de que a presença do aluno com deficiência intelectual na escola comum ainda é motivo de estranhamento, mas é uma conquista que precisa ser garantida. Para isso, a escola “precisa se organizar melhor para explorar as esferas da atividade simbólica, num processo dialógico, para possibilitar transformações do funcionamento intelectual para todos, isto é, alunos com e sem deficiências” (OLIVEIRA, 2011, p. 347). Pois, notamos que muitos alunos ingressam na escola, mas não são todos que a concluem e ou se favorecem dos processos nela oferecidos.

A presença deste aluno na escola tem sido sofrida para ele e para os professores porque as condições para seu ensino ainda são paliativas. Porém, ainda assim, percebemos o quanto a escola poderia favorecer o desenvolvimento de alunos com deficiência quando é possível outra

forma de organizá-la, com condições para o professor desenvolver um planejamento com práticas capazes de prover o ensino e a aprendizagem deste e de tantos outros alunos. Pino (2000, p.61) nos ajudou a compreender que a

[...] introdução das relações sociais como definidoras da natureza das funções mentais superiores, ou seja, da natureza humana do homem, constitui uma “subversão” do pensamento psicológico tradicional. Vigotski desloca definitivamente o foco da análise psicológica do campo biológico para o campo da cultura, ao mesmo tempo que abre o caminho para uma discussão do que constitui a essência do social enquanto produção humana.

Talvez, sobre a forma de compreender o desenvolvimento humano resida parte da complexidade que se instaura quando pensamos no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Sem negar as questões biológicas que cerceiam o desenvolvimento desse aluno, muitas vezes, nos questionamos se a complexidade que se instaura nesse processo é por causa da deficiência ou por causa das ações e mudanças que são necessárias e não sabemos ou temos como fazê-las.

Partilhamos da posição assumida por Oliveira (2011, p. 347) ao afirmar que “somente a intervenção pedagógica, intencional e planejada poderá mudar o rumo do desenvolvimento” do aluno com deficiência intelectual na escola comum. A mediação, nesse sentido, e as interações com este aluno precisam ser planejadas de forma que ajudem a modificar as estruturas do pensamento, progressivamente. A zona de desenvolvimento proximal é o espaço de ação, para a construção destas estruturas que podem organizar seu pensamento e ampliar sua autonomia cognitiva e social, capazes de lhe proporcionar melhores interações às aprendizagens seguintes e, conseqüentemente, para sua vida (DE MOURA, 1993).

Sabemos que, aliada a essas ideias, há complicadores de ordem econômica (mais professores e recursos de acessibilidade ao currículo), estrutural e cultural (a organização do currículo, avaliação e da dinâmica do trabalho pedagógico). Entretanto, se queremos propor ensino e aprendizagem para estes alunos, temos de convir que a estrutura atual, nos moldes que temos, não é favorável.

Planejar a prática pedagógica para este aluno pede a competência e a criatividade da equipe de professores, pois é preciso pensar sobre habilidades além das planejadas nos currículos escolares habituais. Não obstante, este é outro aspecto a ser considerado: o aluno com deficiência intelectual apresenta, entre suas especificidades, o comprometimento de habilidades

cognitivas e adaptativas, por isto o currículo acadêmico como está posto não dá conta do seu desenvolvimento.

A concepção de um espaço de aprendizagem onde os alunos atingem diferentes níveis de desenvolvimento juntos e não separadamente é o que pensamos ser necessário para o que intentamos quando pensamos em um currículo para a escolarização de alunos com deficiência intelectual. Nesse contexto, a sala de aula precisa ser planejada sob o ponto de vista de alguns aspectos como a formação de relacionamentos, ambiente afetivo, generoso e situações de ensino que contemplem o que é preciso para o desenvolvimento dos alunos, com a possibilidade de apoio e expectativas positivas em relação à especificidade do aluno (PACHECO, 2007; PRIETO, 2009).

Nossa tese é que as práticas para o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual o favorecem na medida em que é respeitada e conhecida sua condição de aprendizagem, aspecto que ainda merece atenção, pois a escola que temos não possibilita a organização de estratégias para este aluno circular por entre sua estrutura, com aprendizagem. Organizar processos de ensino e aprendizagem para alunos com deficiência intelectual está intimamente relacionado com a óptica sobre o desenvolvimento na abordagem histórico-cultural, com o conceito de mediação (planejada, intencional, desafiadora) considerando as questões culturais, sociais e linguísticas do ambiente do aluno (SHIMAZAKI; MORI, 2012).

Além disso, mais do que considerar as possibilidades de desenvolvimento deste aluno é preciso compreender e aceitar que estas ocorrem de outra forma, por caminhos que diferem da maioria. Ian nos mostrou sua capacidade para organizar conceitos mais complexos e considerados abstratos (fronteira, litoral, atmosfera, ideia de multiplicação, antecessor), mediante as intervenções realizadas. As situações de ensino mediadas a favor das estruturas de pensamento que ele apresentava precisaram acomodá-lo, de maneira que ele ampliasse suas análises, porém com formas peculiares ao seu repertório vocabular e compreensivo.

Alexei, Leonti e Ian foram sujeitos primários deste estudo, mas Ian, devido aos questionamentos que acompanharam seu desenvolvimento, na escola, acabou sendo o alvo maior das análises. Isso se deve, possivelmente, às condições que os três alunos apresentaram no decorrer de suas experiências acadêmica e social. Dos três, Ian foi o aluno que mais apresentou demandas para a escola e, inversamente, o que menos conseguiu ser atendido por esta. Ian precisava de mais suportes pedagógicos, nem sempre disponíveis na escola. Logo, as lacunas na

sua escolarização ficaram muito mais aparentes e seu desenvolvimento sofreu com isto. Como afirma Turra (2007, p. 301) “desenvolvimento cognitivo do indivíduo somente pode acontecer de forma saudável se o mesmo receber interferência humana e ambiente modificante, capazes de proporcionar mediação adequada para lidar com o mundo”.

As mudanças, no comportamento social/adaptativo e acadêmico, observadas em Ian, indicam que a partir de mediações realizadas na escola, foi possível, primeiro, o resgate do interesse do aluno pelo processo escolar. No ano anterior ele pouco permanecia em sala ou participava das atividades. Na segunda etapa do estudo, observamos que sua inserção no processo escolar foi mais significativa. Já não se via mais Ian circulando pelos corredores com a mesma intensidade do ano anterior. Em relação à sua aprendizagem, a partir dos episódios analisados, notamos possibilidades para que esta ocorresse. O investimento de estar com ele uma vez por semana em sala de aula, associado ao trabalho na sala de recursos multifuncional possibilitou organizarmos algumas estratégias para sua aprendizagem.

A ideia sobre como favorecer o ensino e a aprendizagem do aluno precisava partir, sempre, do conhecimento que ele apresentava e seguir com questões e situações de ensino que o desafiassem. As interações precisavam ser organizadas na interlocução entre professor e aluno, mediadas através de diferentes recursos e linguagens (esquemas, mapas conceituais, imagens, jogos, resumos, diálogo). Saber onde e como intervir com o aluno foi uma questão permanente e desestabilizadora, pois na organização da atividade, no momento de desafiá-lo a seguir na estruturação do pensamento, para outras etapas mais complexas, era preciso saber por onde seria possível acessar o conceito para ele. Este trabalho exigiu a organização de questões, primeiro, a partir do que Ian demonstrava saber sobre o tema ou conceito; depois, ampliávamos a informação com os recursos de que dispúnhamos (pesquisa em internet, elaboração de esquemas, uso de jogos, etc.), e novas questões eram elaboradas para que ele sistematizasse o conhecimento.

O formato (vocabulário e extensão) das questões dirigidas a Ian, durante as mediações, teve relevância nesse processo. Estas precisavam ser diretas, orações simples e eram acrescidas nas informações, na medida em que o aluno respondia e nós indagávamos. A partir das leituras realizadas sobre o referencial histórico-cultural e do que constatamos neste estudo, principalmente no que diz respeito à formação de conceitos, deparamo-nos com uma complexidade pedagógica que exigia mais tempo e investimento em atividades para Ian. Apraz-nos dizer ainda que é, justamente, a visibilidade dada a partir do professor que percebe e

compreende o desenvolvimento deste aluno que possibilita um retorno que produz credibilidade a este sujeito para seguir desafiando e compensando as estruturas de seu pensamento. Essa visibilidade foi observada nas atitudes das professoras, com maior impacto, a partir do momento que o espaço da SRM foi disponibilizado na escola, mas principalmente, com o estabelecimento do diálogo em equipe entre essa professora e aquelas que acompanhavam Ian em sala de aula.

Quanto a Alexei e Leonti, os ajustes na estrutura da escolar ainda os favoreciam, em parte. Até quando? – é a pergunta que fica. Para Ian estes se revelaram ineficazes para seu acesso, participação e aprendizagem, em um grau maior. Por isso, é preciso atenção a aspectos que podem cercear as práticas pedagógicas, quando consideramos este grupo de alunos, pois:

- > nem sempre suas limitações resultam de suas deficiências;
- > ainda é perceptível o quanto a discriminação e o fenômeno de “rotulagem” repercutem nas expectativas e atitudes dos alunos, assim como no ensino organizado pelos professores e pela escola;
- > a presença de professores especialistas, como o professor do AEE, ainda precisa ser incorporada ao corpo docente da escola, afastando-nos da visão que delega a este a responsabilidade pelo aluno com necessidades educacionais especiais;
- > os recursos e apoios disponibilizados para alguns alunos não devem ficar prescritos a situações específicas, incitando a diferenciação que discrimina, estigmatiza e tende a ser conferida a processos isolados.

De tal modo, afirma Morgado (1999, p. 125, grifo nosso),

[...] parece bem mais pertinente e eficaz admitir como pressupostos que qualquer criança pode experimentar dificuldades ao longo do seu percurso escolar; ajuda e apoio devem estar disponíveis para todas as crianças, se necessário; as dificuldades educativas resultam da interação entre o que a criança transporta para a situação de aprendizagem e o que a escola tem para lhe oferecer; os professores devem assumir a responsabilidade pelo progresso de todas as crianças dos seus grupos; devem existir apoios para os professores sustentando o seu desenvolvimento e responsabilidades.

Principalmente, porque hoje tentamos organizar um processo para alunos com deficiência intelectual, a exemplo de Ian, que ao longo de sua vida escolar não tiveram acesso a recursos e apoios necessários ao seu desenvolvimento. Alunos como Ian têm passado pelos anos escolares sem serem favorecidos em sua aprendizagem. Este fato nos apresenta uma realidade complexa para o aluno e para o professor, pois hoje, apesar de sua idade e tamanho, Ian tem demandas que se inserem em um tempo escolar “estranho” ao seu tamanho e interesses. Afinal

ele é um jovem adolescente que está consolidando aspectos da alfabetização e tem direito a processos que valorizem suas aprendizagens e possibilidades no tempo em que se fizer necessário e na condição de adolescente.

Não obstante, quanto ao fato de muitos pesquisadores, inclusive nós, afirmarem que a presença do aluno com deficiência intelectual na escola comum é um desafio, Silva e Santiago (2010) indicam que, historicamente, todos os desafios ou dificuldades vividas pela sociedade, que careciam de mudanças, tiveram sua solução quando houve interesse em solucionar estes(as). Em outras palavras, “problemas histórico-sociais são resolvidos histórica e coletivamente” (*idem*, p. 306). Vivenciamos este momento que olha para a escola e os processos de ensino e aprendizagem nela ofertados, indagando sobre quais formas podem ser adequadas para que os alunos aproveitem, desenvolvam-se enquanto sujeitos, com respeito às suas especificidades. E, na medida em que indagamos, é preciso articular e realizar as mudanças necessárias para esta escola que precisa cumprir sua finalidade de dispor e ensinar sobre os conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade, principalmente para aqueles alunos que não tiveram acesso ou não eram percebidos como sujeitos capazes de lidarem com estes.

Afirmam Palangana *et. al.* (2002, p. 125) “o ensino há que ter como finalidade maior a educação com vistas às necessidades sociais, que qualitativamente, transcendem em muito a informação e/ou a formação almejada pelo capital”. Não cabe somente ao professor e à escola mudarem o que está socialmente estabelecido, uma vez que estes são parte da sociedade que os “criou”. Todavia, estes, como agentes da educação, podem produzir um clima favorável à mudança.

Cumpre-nos ainda dizer que, ao longo do percurso do estudo, notamos as limitações do mesmo, entre o que desejávamos e o que podíamos efetivar na escola e com os participantes do estudo. A partir das reflexões apresentadas nesta tese, apontamos a necessidade de investigações que continuem a revelar as demandas que necessitam ser encaminhadas na escola e aprofundem a discussão, especialmente, em relação à aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual, na escola comum.

Do mesmo modo, é preciso continuar a propor ações investigativas, junto à escola, de forma que as indagações gerem movimento na direção de estratégias em prol dos alunos, nela matriculados. O que nos remete à fala de Eizirik, (1999, p.127) que diz: “embarcar na aventura da diferença pode ser uma forma de ‘re-ver’ a escola, abrindo janelas para olhares que, na medida

em que focarem novos ângulos, poderão visualizar luzes sobre problemas e formas de resolvê-los, num processo ativo e reativo de construção de cidadania” (grifo do autor). Ao estudarmos e analisarmos as especificidades de ordens diversas, como a deficiência intelectual, acreditamos que, também, aprendemos sobre nossas concepções diante da escola e os espaços-tempo de aprendizagens, diante do ofício de ser professor, diante da nossa condição humana, sobre nós mesmos.

REFERÊNCIAS:

- AAIDD. Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. **Discapacidad Intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo**. 11ª Edición. Traducción: Miguel Ángel V. Alonso. Editorial Alianza, S.A., Madrid, 2011.
- AAMR. American Association on Mental Retardation. **Retardo Mental: definição, classificação e sistemas de apoio**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ABDALA, M. de F. A pesquisa-ação como instrumento de análise e avaliação da prática docente. **Ensaio: avaliação, política pública e educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, 2005, p. 383-400.
- AINSCOW, M. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- AGUIAR, A. M. B. **Caminhos e descaminhos da avaliação do deficiente mental**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2003.
- ALMEIDA, M. A. Algumas reflexões sobre a pesquisa-ação e suas contribuições para a área da educação especial. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidades**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, p. 171-176.
- ANACHE, A. A.; MARTINEZ, A. M. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In.: JESUS, D. M. [*et al.*] (orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 43-53.
- _____; MITJÁNS, A. M. Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. **Revista Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v.2, n. 2, 2007, p. 253-273.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.
- _____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- ARRUDA, E. E.; KASSAR, M.; SANTOS M. M. Educação especial: o custo do atendimento de uma pessoa com necessidades especiais em instituições públicas estatal e não estatal, em MS, 2004. In.: NERES, C. C.; LACCILLOTTI, S. S. (orgs.). **Educação Especial em foco: questões contemporâneas**. Campo Grande/MS: Uniderp, 2006, p. 89-116.
- ARTHAUD, R.; ARAN, S.; BRECK, D. J.; BUSHROW, K. Developing collaboration skills in pre-service teachers: a partnership between general and special education. **Teacher Education and Special Education**, v. 30, n. 1, 2007, p. 1-12.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br fev/2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nova LDB. Brasília-DF: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Multieducação**: núcleo curricular básico. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 1996. Disponível em: www.portalmultirio.rio.rj.gov.br Acesso fev/2011.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. - Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. Declaração de Guatemala - Organização dos Estados Americanos. **Convenção interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf> Acesso fev/2011.

_____. Ministério da Educação. Lei n.10.172/01. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001. Disponível em: www.mec.gov.br Acesso fev/2011.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001a. Disponível em: www.mec.gov.br Acesso fev/2011.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n. 3956**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001b Disponível em: www.mec.gov.br Acesso fev/2011.

_____. Ministério da Educação. **Parecer n.17/2001**. Sobre as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, 2001c. Disponível em: www.mec.gov.br Acesso fev/2011.

_____. Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão. **Congresso internacional: sociedade inclusiva**. Montreal, 2001d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp> Acesso mar/2011.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 01/02**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de

licenciatura, de graduação plena. Brasil, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp> Acesso mar/2011.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 10.476/02**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp> Acesso mar/2011.

_____. Ministério da Educação. **Portaria N° 2.678/02**. Brasil, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp> Acesso mar/2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei N°. 10.436/02**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências, 2002c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp> Acesso mar/2011.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 10.845/04**. Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas com Deficiência. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp> Acesso mar/2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto N° 5.626/05**. Regulamenta a Lei N° 10.436/02, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp> Acesso mar/2011.

_____. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, 2005a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp> Acesso mar/2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: MEC/SEESP, 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp> Acesso mar/2011.

_____. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade - documento orientador**. Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF, 2005c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf> Acesso jul/2012

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp> Acesso mar/2011.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp> Acesso mar/2011.

_____. **Decreto n. 6.253/07**. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494/07 e dá outras providências. Brasília, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp> Acesso mar/2011

_____. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque, 2006. Tradução Oficial/Brasil, Brasília: CORDE, 2007b.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial** - modalidade à distância. Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF, 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso jul/2012.

_____. Ministério da Educação. Edital n.01. **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF, 2007d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdd Acesso jul/2012.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: www.mec.gov.br Acesso mar/2011.

_____. Ministério da Educação. **Decreto Nº 6.571/08**. Atendimento Educacional Especializado, Brasília, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp> Acesso mar/2011.

_____. Ministério da Educação. **Resolução n.04/09**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp> Acesso mar/2011.

_____. Ministério da Educação. **Parecer n. 13/09**. Solicita a regulamentação do Decreto n. 6571/08. Brasília, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp> Acesso mar/2011.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.949/09**. Convenção Internacional sobre o direito das pessoas com deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso mar/2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica – SEESP/GAB/ n.11/10**. Orientações específicas sobre a institucionalização da oferta do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, em escolas regulares. Brasília, 2010a.

_____. Câmara dos Deputados. Poder Executivo. **Projeto de Lei nº 8035/10**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, 2010b.

_____. Ministério da Educação. **Projeto Melhores Práticas**. Brasília, 2010c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp> Acesso mai/2012.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n. 7.611/11**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso mar/2012.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n. 7.612/11**. Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Brasília, 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso mar/2012.

BAPTISTA, C. R. Inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In.: BAPTISTA, C. R. (org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006, p.83-94.

_____; CAIADO, K. R.; JESUS, D. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora mediação, 2008.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2008.

BARDON, J. N.; PARKER, R. C.; SIPERSTEIN, G. N.; WIDAMAN, K. F. A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. **Exceptional Children**. v. 73, n.4, 2007, p. 435-465.

BARROSO, J. Factores organizacionais da exclusão escolar: a inclusão exclusiva. In: RODRIGUES, D. (org.). **Perspectivas sobre a inclusão: da Educação à Sociedade**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003, p. 25-36.

BECK, F. L. **A utilização da tecnologia computacional na educação especial: uma proposta de intervenção na prática docente**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2004.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Editora Porto, 1994.

BOTO, C. Na revolução francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Educação e Sociedade: Campinas**, vol. 24, n. 84, 2003, p. 753-762.

BRANDÃO, Z.; LELLIS, I. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. **Educação e Sociedade: Campinas**, vol. 24, n. 83, 2003, p. 509-526.

_____; MADERLET, D.; PAULA, L. A circularidade viciosa: investigação sobre duas escolas do Rio de Janeiro. **Caderno de Pesquisas**, v. 35, n. 126, 2005, p. 747-758. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso fev/2011.

BRAUN, P. **Análise quase-experimental dos efeitos de um programa instrucional sobre autocontrole para professores da educação infantil e do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, 2004.

_____. Espaços-tempo de ensino e aprendizagem no contexto da escola para todos. In.: PLETSCHE, M.; RIZO, G. (orgs.). **Cultura e Formação: contribuições para a prática docente**. Seropédica: Editora da UFRRJ, 2010, p.38-48.

_____; VIANNA, M. M. Atendimento Educacional Especializado, sala de recursos multifunciona e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In.: PLETSCHE, M.; DAMASCENO, A. **Educação especial e inclusão escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico (orgs.). Seropédica, RJ: Ed. UFRRJ, 2011, p.23-34.

_____. O desafio da diversidade na sala de aula: práticas de acomodação/adaptação, uso de baixa tecnologia. In.: NUNES, L. R. [*et al.*] (orgs.). **Comunicar é preciso**, Marília: ABPPE, 2011a, p. 93-106.

BREAKWELL, G. M.; HAMMOND, S.; FIFE-SCHAW, C. **Research methods in psychology**. London: Sage Publications, 1995.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, 1999, p. 07-25.

_____. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**. São Paulo, v.9 n. 54, 2001, p. 21-27.

_____. Processos de inclusão/exclusão escolar, desigualdades sociais e deficiência. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. & VICTOR, S. L. (orgs.). **Pesquisa e Educação Especial**: mapeando produções. Espírito Santo: Edufes, 2005, p. 105-123.

_____. Políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In.:BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008, p. 43-66.

CABRAL JUNIOR, U. B. **Programa de capacitação profissional para professores no atendimento de alunos diagnosticados como deficientes mentais envolvidos em atos de indisciplina**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, 2003.

CAIADO, K. R. M; LAPLANE, A. L. F. de. Tramas e redes na construção de uma política municipal inclusiva. In.:BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de. (orgs.). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 79-90.

COLE, M. The zone of proximal developmental: where culture and cognition creat each other. In.: WERTSCH, J.V. (Ed.) **Culture, communication, and cognition**: vygotskian perspectives. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual**. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, SP, 2004.

_____ ; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento para a inclusão escolar. **Educere et Educare** Revista de Educação, Cascavel/PR: UNIOESTE, v. 2, n. 4, 2007, p.113-128.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In.: MIZUKAMI, M. Da G.; REALI, A. M. (orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Editora da UFSCar, 2003, p.140 -152.

CARNEIRO, M. S. C. A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-cultural. In.: BAPTISTA, C. R. (org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 137-152.

_____. **Deficiência mental como produção social**: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2007.

CARVALHO, E. N. S. de. **Interação entre pares na educação infantil**: exclusão-inclusão de crianças com deficiência intelectual. Tese (Doutorado em psicologia), Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2007.

CARVALHO, R. E. Removendo barreiras para a aprendizagem. In.: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Educação Especial**: tendências atuais. Brasília: SEED, v.9, 1999, p.59-66.

CASTANHO, D. M. **Política para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**: um estudo em universidades e centro universitário de Santa Maria/RS. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria- UFSM, Santa Maria/RS, 2007.

CASTRO, S. F. de; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Ensino Colaborativo: uma proposta de intervenção em uma sala de aula do ensino regular com alunos com deficiência incluídos. **Anais IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**, 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos> Acesso em mar/2011.

CAVALCANTI, L. de S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Caderno Cedes**, Campinas, v.25, n.66, 2005, p. 185-207.

CAVALCANTI, A. M. L. A inclusão do aluno com deficiência mental no ensino médio: desafios da prática pedagógica. In.: MARTINS, L. A. R. (org.). **Escola Inclusiva**: pesquisa, reflexões e desafios. João Pessoa: Idéia, 2008, p. 219-248.

COUNCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN. **Definition of a well-prepared special education teacher**. Virginia/USA: Cec Board of Directors, April 2004.

_____. **Ethical principles for especial education profissionais**: adopted by the CEC board of directors, january, 2010. Disponível em: www.cec.sped.org Acesso fev/2011.

COSTAS, F. A. T.; FERREIRA, L. S. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 55, 2011, p. 205-223.

COSTA, V. B. da. Panorama nacional sobre as pessoas com deficiências: desafios e perspectivas. In.: MENDES, E.; ALMEIDA, M. A. (orgs.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial**. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2010, p.99-110.

CORREIA, L. de M. (org.). **Educação Especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo**. Coleção Educação Especial v. 13. Portugal: Editora Porto, 2003.

CUNHA, R. B.; PRADO, G. V. T. A produção de conhecimento e saberes do/a professor/a-pesquisador/a. **Educar, Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n. 30, 2007, p. 251-264.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, 2005, p. 11-32.

_____. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, 2008, p. 205-222.

DECLARAÇÃO DE COCHABAMBA - **Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para a Educação**. Cochabamba, 2001. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br> Acesso jun/2009.

DAMIANI, M. F. Entendendo o ensino colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Revista Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n. 31, 2008, p. 213-230.

DANTAS, D. de C. L. Jovens e adultos com deficiência mental: entre limites e possibilidades de permanência na escola regular, em tempos de inclusão. In.: MARTINS, L. de A. R. (org.). **Escola inclusiva: pesquisa, reflexões e desafios**. João Pessoa: Idéia, 2008, p. 197-218.

DE MOURA, M. L. S. A interação social e a solução de problemas por crianças: questões metodológicas, resultados empíricos e implicações educacionais. **Temas em Psicologia**, n.3, 1993, p. 39-48.

DE CARLO, M. M. do P. de. **Se essa casa fosse nossa: instituições e processos de imaginação na educação especial**. São Paulo: Plexus, 2001.

DECHICHI, C. Deficiência mental: aspectos do atendimento educacional escolar. In.: DECHICHI, C. *et al.* (orgs.). **Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: EDUFU, 2008, p. 161-210.

_____; FERREIRA, J. M.; SILVA, R. M. R. A inserção escolar do deficiente mental sob a perspectiva ecológica de desenvolvimento humano. In.: DECHICHI, C. [*et al.*] (orgs.). **Inclusão**

escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade. Uberlândia: EDUFU, 2008a, p. 211-233.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor especial: da segregação à inclusão. In.: RODRIGUES, D. **Doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006, p. 35-63.

DESLAURIERS, J.; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In.: POUPART, J. [et al.] (orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques pedagógicos e metodológicos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p.127- 153.

DIAS, M. C. Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual: considerações sobre a efetivação do direito à educação. **Dissertação** (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo – USP, 2006.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cad. CEDES**, v.19, n.44, 1998, p. 85-106. Disponível em: www.scielo.com.br Acesso jun/2012.

EIDT, N. M.; DUARTE, N. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade escolar. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n.24, 2007, p.51-72.

EIZIRIK, M. F. (Re)pensando a representação de escola: um olhar epistemológico. In.: TEVÊS, N.; RANGEL, M. (orgs.). **Representação social e educação: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa.** Campinas, SP: Papirus, 1999, p. 115-130.

ERICKSON, F. Registros audiovisuais como fonte primária de dados. In.: GRIMSHAR, A. (editors) **Sociological methods and research**, v. 11, n.2, 1989, p. 213-232.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições.** Porto Alegre: AMGH, 2010.

EZZI, D. **Qualitative Analysis: practice and innovation.** London: Routledge, 2002.

FACCI, M. G. D. Vigotski e o processo de ensino e aprendizagem: a formação de conceitos. In.: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010, p.123-148.

FENTY, N. S.; McDUFFIE-LAUDRM, k.; FISHER, g. Using collaboration, co-teaching, and question answer relationships to enhance content area literacy. **Teaching Exceptional Children**, v. 44, n. 6, 2012, p. 28-37.

FERREIRA, M. C.; ASSAR, E.; OMAR, A.; URIBE, H.; TERRONES, A.; SILVA, J.; SOUZA, M.; CISNE, M. do C.. Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar: um estudo transcultural Brasil-Argentina-México. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.15, n.3, 2002, p. 515-527.

FERREIRA, N. S. C. Poderemos trabalhar juntos na sociedade mundializada? Desafios para os educadores. In: PORTO, T. M. E. **Redes em construção**: meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara, SP: JM, 2003, p. 121-144.

FERREIRA, I.; CRUZ, M. M. da. **Caminho das letras**: alfabetização na era digital. Rio de Janeiro: Izabel Ferreira/Mara Cruz, 2005.

FERREIRA, S. L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol.13, n.1, 2007, p. 43-60.

FERREIRA, B. C.; MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. Revista do Centro de Educação, n.29, 2007, p. 1-7. Disponível em: www.coralx.ufsm.br Acesso jul/2012.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In.: DAVID, R. (org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 85-113.

FERREIRA, M. C. C. A educação escolar de alunos com deficiência intelectual pode se viabilizar na perspectiva do letramento? In.: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007, p. 101-109.

FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FONTES, R. de S **Educação Inclusiva no município de Niterói (RJ)**: das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro/RJ, 2007.

_____; PLETSCHE, M. D.; BRAUN, P.; GLAT, R. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2007, p. 79-96.

_____. **Ensino Colaborativo**: uma proposta de educação inclusiva. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2009.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v, 31, n. 3, 2005, p. 483-502.

FREITAS, L. C. de. A avaliação e as reformas dos anos 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 86, 2004, p. 133-170.

FREITAS, S. N. Sob a ótica da diversidade e da inclusão: discutindo a prática educativa com alunos com necessidades educacionais especiais e a formação docente. In.: FREITAS, S. N. (org.). **Tendências Contemporâneas de Inclusão**. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2008,

p.19-30.

_____ ; MOREIRA, L. C. A universidade frente à formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva. **Anais V Seminário de Pesquisa em Educação Especial: formação do professor em foco.** São Paulo/ SP: UFES, UFRGS, UFSCar, 2009, p.1-13.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FUCHS, D.; FUCHS L. S. Competing Visions for Educating Students with Disabilities: Inclusion versus Full Inclusion. **Journal Childhood Education**, v. 74, 1998. Disponível em: <http://wps.prenhall.com> Acesso fev/2011.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GARCIA, V. P. C. **Prática pedagógica e necessidades educacionais especiais: a relação didática em sala de aula.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Uberlândia/MG, 2005.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao focal. In.: BAPTISTA, C. R. [et al.] (orgs.). **Educação especial: diálogo e pluralidade.** Porto Alegre: Mediação, p. 11-24, 2008.

_____. Política nacional de educação especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. **Anais V Seminário de Pesquisa em Educação Especial: formação do professor em foco.** São Paulo/ SP: UFES, UFRGS, UFSCar , 2009.

GASQUE, K. C. D.; COSTA, S. M. de S. Comportamento dos professores da educação básica na busca da informação para formação continuada. **Ci. Inf.** Brasília, v. 32, n. 3, 2003, p. 54-61.

GATELY, S. E.; GATELY JUNIOR, F. J. Understanding Coteaching Components. **Teaching Exceptional Children**, v. 33, n. 4, 2001, p. 40-47.

GATTI, B. A. (org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos.** (Relatório de Pesquisa). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Fundação Victor Civita, v.2, 2008.

GIANGRECO, M. F.; BROER, S. F. Questionable utilization of paraprofessionals in inclusive schools: are we addressing symptoms or causes? **Focus on Autism & Other Developmental Disabilities**, v. 20, n. 1, 2005, p. 10-26.

GLAT, R. **Questões atuais em educação especial: a integração social de portadores de deficiência.** Rio de Janeiro: Sette Letras, v.1, 1998.

_____ ; FERREIRA, J. R. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**: estudo de diagnóstico e desafios para a implementação de estratégias de Educação Inclusiva no Brasil. (Relatório final Banco Mundial), 2003. Disponível em: www.cnotinfor.pt/inclusiva Acesso abr/2011.

_____ ; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, n. 1, v. 1, Ministério da Educação – SEESP, Brasília, 2005, p. 35-39.

_____ ; FONTES, R. de S.; PLETSCHE, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. **Revista Inclusão Social**: desafios de uma educação cidadã. Editora Unigranrio, n. 6, Duque de Caxias/ RJ, 2006, p. 13-33.

_____ ; BLANCO, L. Educação especial no contexto da educação inclusiva. In.: GLAT, R. (org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007, p. 15-35.

_____ ; **Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro**: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classe regular. (Relatório Científico). Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Projeto de Prociência/PROPEd-UERJ, 2005/2008. Rio de Janeiro, RJ, 2008.

_____ ; ANTUNES, K.; BRAUN, P.; MACHADO K. Uma análise da produção científica sobre deficiência intelectual na base de dados SCIELO: o processo de ensino-aprendizagem em foco. **Anais VI Congresso Brasileiro de Educação Especial**, São Carlos: UFSCar, São Carlos, 2010. Disponível em: www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar Acesso mar/2011.

_____ ; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GLAZER, E. M.; HANNAFIN, M. J. The collaborative apprenticeship model: Situated professional development within school settings. **Teaching and Teacher Education**, v. 22, n. 2, 2006, p. 179-193.

GOFFMAN, E. **Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

GONZALES, J. A. T. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Artmed: Porto Alegre, 2002.

GUARNIERI, M. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. **Anais 20º Reunião da Anped**, 1997. Disponível em: www.anped.gov.br/20/textos_Acesso dez/2011.

HOPPEY, D.; MCLESKEY, J.; RENTZ, T.; WILLIAMSON, P. Educating students with mental retardation in general education classrooms. **Exceptional Children**, v. 72, n. 3, 2006, p.347-367.

IACONO, J. P. Deficiência intelectual: até quando a indefinição sobre sua certificação/terminalidade acadêmica? In.: MARQUEZINI, M. C. [et al.] (orgs.). **Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial**. Londrina: ABPEE, 2009, p. 59-68.

JACCORD, M.; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In.: POUPART, J. [et al.] (orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 254-295.

JANUZZI, G. M. de. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2006.

JESUS, D. M. de. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In: JESUS, D. M. [et al.] (orgs.). **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. Edufes: Espírito Santo, 2006, p. 203-218.

_____. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: JESUS, Denise M. [et al.] (orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007, p. 166-175.

_____. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativa-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, C. R. [et al.] (orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidades**. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 139-159.

_____. Políticas de inclusão escolar no Espírito Santo: tecendo caminhos teórico-metodológicos. In.:BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de. (orgs.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 45-56.

_____; BARRETO, M. A. S. C.; GONÇALVES, A. F. da S. A formação do professor olhada no/pelo GT-15 – Educação Especial da ANPEd: desvelando pistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, Edição Especial, Marília: ABPEE, p. 77-92, 2011.

JIMENEZ, B. A.; BROWDER, D. M.; SPOONER, Fr.; DIBIASE, W. Inclusive inquiry science using peer-mediated embedded instruction for students with moderate intellectual disability. **Exceptional Children**, v.78, n.3, 2012. Disponível em: www.cec.sped.org Acesso jul/2012.

JOSEF, L. M.; KONRAD, M. Teaching students with intellectual or developmental disabilities to write: a review of the literature. **Research in Developmental Disabilities**, v. 30, 2008, p. 1-19.

KASSAR, M. de C. Quando eu entrei na escola.... Memórias de passagens escolares. **Cadernos Cedex**. Campinas, v. 26, n. 68, 2006, p. 60-73.

_____. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular. In.: GOES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. (orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p. 49-68.

_____. Proposta de educação inclusiva: uma nova política? In.: MARQUEZINE, M. C. [et al.] (orgs.). **Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial**. Londrina: ABPEE, 2009, p. 23-34.

KLEINERT, H. L.; JONES, M. M.; SHEPPARD-JONES, K.; HARP, B.; HARRISON, E. M. Students With Intellectual Disabilities Going to College? Absolutely! **Teaching Exceptional Children**, 2012, v. 44, n. 3, p. 26-35.

LAPLANE, A. L. F.; PRIETO, R. G. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo plano nacional de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v.31, n. 112, 2010, p. 919-938.

LEONTIEV, A. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In.: LURIA, A. R. [et al.] (orgs.). **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem, 2005, p. 87-106.

LIMA, S. R.; MENDES, E.G. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativa familiar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, n.2, 2011, p. 195-208.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. 6ª Ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MACEDO, L. de. **Fundamentos para uma educação inclusiva**. Educação, 2007, p 1-16. Disponível em: www.educacaoonline.pro.br Acesso jun/2012.

MACHADO, E. É tempo de espaços humanos de inclusão: como formar o Profissional de educação para esses ambientes? In.: MENDES, E.; ALMEIDA, M. A. (orgs.). **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2010, p. 151-156.

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. A.. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. **Rev. Psicopedagogia**, v. 27, n. 84, 2010, p. 344-351.

MANDELERT, D. O Colégio Pedro II e outras instituições de excelência: os alunos nas suas relações com os pais e com os professores. **Boletim SOCED/PUC- RIO**, Rio de Janeiro, n. 5, 2008. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br> Acesso fev/2011.

MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa em pesquisa. **Educação e Sociedade**: São Paulo, v. 30, n.2, 2004, p. 289-300.

MARTINS, I. de O. R. Partindo de diversidade em busca de possibilidades. In.: ALMEIDA, Mariângela L.; MARTINS, I. de O. R. (orgs.). **Prática pedagógica inclusiva**: a diferença como possibilidade. Vitória, ES: GM, 2009, p. 67-98.

MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, L. de A. R. Pesquisa-ação numa perspectiva inclusiva: reflexões e ações. In: BAPTISTA, C. R. [et al.] (orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidades**. Porto Alegre: Mediação, p. 161-169, 2008.

_____. (org.). **Escola Inclusiva**: pesquisa, reflexões e desafios. João Pessoa: Idéia, 2008a.

_____. Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contribuição. In.: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (orgs.). **Avanços em políticas de inclusão**: o texto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 153-174.

MARTINS, M. F. dos S. **Inclusão**: um olhar sobre as atitudes e práticas dos professores. Dissertação (Mestrado em Administração e Planificação da Educação) Universidade Portucalense, Porto, 2005.

MARTINS, S. T. F. Educação científica e atividade grupal na perspectiva sócio-histórica. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 8, n. 2, 2002, p. 227-235.

_____. Aspectos teórico-metodológicos que distanciam a perspectiva sócio-histórica do construtivismo piagetiano. In.: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (orgs.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010, p. 27-48.

MARQUEZINE, M. C.; TRAMONTINA, V.; BUSTO, R.; OMOTE, S. Curso de formação do professor de educação especial na pós-graduação lato sensu. In.: MARQUEZINE, M. C. [et al.] (orgs.). **Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial**. Londrina: ABPEE, 2009, p. 119-136.

MATTOS, C. L. G. de. Fracasso escolar: imagens e explicações populares sobre dificuldades educacionais entre jovens das áreas rural e urbana do estado do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Brasília, DF, v. 73, n. 4, 1992, p. 368-383.

_____. A abordagem etnográfica na investigação científica. Atualidades em Educação. **Revista INES-ESPAÇO**, Rio de Janeiro, n. 16, 2001, p. 42-59. Disponível em: www.ines.gov.br/paginas/revista Acesso fev/2011.

_____. Abordagem etnográfica na pesquisa: imagens da exclusão. **Sementes**: cadernos de pesquisa, Salvador, v. 5, n. 7, 2004, p. 66-80.

_____. O conselho de classe e construção do fracasso escolar. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, 2005, p. 215-228.

_____; CASTRO, P. A. de. Análises etnográficas das imagens sobre a realidade do aluno no enfrentamento das dificuldades e desigualdades na sala de aula. In.: OLIVEIRA, I. B. de; [et al.] (orgs.). **Pesquisa em Educação: métodos, temas e linguagens**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2005, p.103-116.

_____. Exclusão: uma metacategoria nos estudos sobre educação. In.: FACION, J. R. (org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: Editora IBPEX, 2008, p. 11-52.
MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

_____. Inclusão escolar e educação especial: das diretrizes à realidade das escolas. . In.: MENDES, E.; ALMEIDA, M. A. (orgs.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial**. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2010, p. 79-88.

MELO, S. C. de. **Autismo e educação: a dialética na inclusão**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, 2004.

MELLO, F. R. L. V. de; MARTINS, L. de A. R.; PIRES, J. Experiências de intervenção em prol da inclusão de alunos com paralisia cerebral: constatações a partir de ma pesquisa-ação. In.: MARTINS, L. de A. R [et al.] (orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 141-148.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 1995.

_____. Desafios Atuais na Formação do Professor de Educação Especial. **Integração, MEC/SEESP**, Brasília, DF, v. 24, 2002, p. 12-17.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33, 2006, p. 387- 405.

_____. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (orgs.). **Temas em Educação Especial: Conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES-PROESP, 2008, p. 92-122.

_____. A formação do professor e a política nacional de educação especial. **Anais V Seminário de Pesquisa em Educação Especial: formação do professor em foco**. São Paulo/ SP: UFES, UFRGS, UFSCar, 2009.

_____; ALMEIDA, M. A.; DENARI, F.; COSTA, M. da P. Professores de educação especial e a perspectiva da inclusão escolar: uma nova proposta de formação. In.: MENDES, E.; ALMEIDA, M. A.. (orgs.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas**

educacionais no contexto da educação especial. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2010, p. 123-132.

_____; G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFP, n. 41, 2011, p. 81-93.

MENDES, G. L. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. In.: BUENO, J. G. S. [et al.] (orgs). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara/SP: Junqueira&Marin; Brasília/DF: CAPES, 2008, p. 109-162.

_____; SILVA, F. de C. T.; PLETSCHE, M. D. Atendimento educacional especializado: por entre políticas, práticas e currículo, um *espaçotempo* de inclusão? **Revista Contrapontos**, v. 11, n. 3, 2011, p. 255-265. Disponível em: <http://siaiweb06.univali.br> Acesso jun/2012.

MESHCHERYAKOV, B. Ideias de L. S. Vigotski sobre a ciência do desenvolvimento infantil. **Psicologia USP**, São Paulo, n. 21, v. 4, 2010, p. 703-726.

MICHELS, M. H. Paradoxo da formação docente na política de educação inclusiva de Estado de Santa Catarina: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar. In.: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (orgs.). **Avanços em políticas de inclusão**: o texto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 139-152.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7º ed., São Paulo: Hucitec, 1997.

MITLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONCEAU, G. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, 2005, p. 467-482.

MONTEIRO, M. A.; TAVARES, C. Políticas públicas contemporâneas para a educação especial: inclusão ou exclusão? **Anais 27ª Reunião da Anped**, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso dez/2010.

MORGADO, J. C. Política educativa, educação inclusiva e diferenciação ou “Como posso fazer pedagogia diferenciada se tenho vinte e oito alunos e quatro são diferentes dos outros?”. **Análise Psicológica**, v.1, n. XVII, 1999, p. 121-126. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt> Acesso ago/2012.

_____. Para um outro arquétipo de escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares. **Educação em Revista**: Belo Horizonte, v.26, n.02, 2010, p. 15-42.

MOUSINHO, R.; SCHMID, E.; MESQUITA, F.; PEREIRA, J.; MENDES, L.; SHOLL, R.; NÓBREGA, V. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Rev. Psicopedagogia**, n. 27, v. 82, 2010, p. 92-108.

NAUJORKS, M. I. Pesquisa-ação nas pesquisas em educação especial: relato de uma experiência. In: BAPTISTA, C. R.; [et al.] (orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidades**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, p. 177-181.

NEVES, R. de A.; DAMIANI, M. F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNIrevista: UNISINOS/RS**, v.1, n.2, 2006. Disponível em: <http://www.unirevista.unisinos.br/> Acesso fev/2011.

NEWMAN, D.; GRIFFIN, P.; COLE, M. **The construction zone: working for cognitive change in school**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino. **Anais 24ª Reunião da ANPED**, 2001. Disponível em www.anped.org.br/reunioes. Acesso jul/2012.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n.74, 2001, p. 27-42.

NUNES, L. R. d'O. de P.; DANELON, M. C. T. A pesquisa na sala de aula: um caminho acidentado. In.: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de. **Conhecimento e margens: ação pedagógica em pesquisa em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2009, p.123-140.

_____; BRAUN, P.; WALTER, C. C. de F. Procedimentos e recursos de ensino para o aluno com deficiência: o que tem sido disseminado nos trabalhos do GT15 da ANPED sobre esses temas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, Edição Especial, Marília: ABPEE, 2011, p. 23-40.

OLIVEIRA, B. A. de. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In.: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010, p. 03-26.

OLIVEIRA, A. A. S. de. **Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência**. Editora Práxis, Bauru/SP, 2007.

_____. Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S. [et al.] (orgs.). **Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial**. Editora Fundepe e Cultura Acadêmica, São Paulo, 2008, p. 129-154.

_____. Currículo e programas na área da deficiência intelectual: considerações históricas e análise crítica. In.: OLIVEIRA, A. A. S. [et al.] (orgs.). **Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial**. Editora Fundepe e Cultura Acadêmica, São Paulo, 2008a, p.111-127.

_____. Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. In.: MARQUEZINE, M. C. [et al.] (orgs.). **Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial**. Londrina: ABPEE, 2009, p. 69-82.

_____. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. In.: MENDES, E.; ALMEIDA, M. A. (orgs.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial**. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2010, p. 141-150.

_____. Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down. **Cadernos de Educação**. Pelotas, RS: FAe/PPGE/UFPel, n. 36, 2010a, p.337-359.

_____. Aprendizagem escolar e deficiência intelectual: a questão da avaliação curricular. In.: PLETSCHE, M.; DAMASCENO, A. (orgs.). **Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Seropédica, RJ: Ed. Da UFRRJ, 2011, p. 10-22.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 5ª Ed. São Paulo: Scipione, 2010.

OMOTE, S. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In.: OLIVEIRA, A. A. [et al.] (orgs.). **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008, p. 15-32.

PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PADILHA, A. M. L. A constituição do sujeito simbólico para além dos limites impostos à deficiência mental. **Anais da 23ª Reunião da Anped**, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos> Acesso abril/2010.

_____. A constituição do sujeito simbólico: para além dos limites impostos pela deficiência mental. **Anais 24ª Reunião da Anped**, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/textos> Acesso out/2010.

_____. Práticas pedagógicas e a inserção sócio-cultural do deficiente: a complexidade da proposta. In: MANZINI, E. J. (org.). **Inclusão e acessibilidade**. ABPEE, Marília, SP, 2006, p.43-50.

_____. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. Ensino Inclusivo: uma expressão incorreta. In.: MARQUEZINE, M. C. [et al.] (orgs.). **Re' discutindo a inclusão**. Londrina: ABPEE, 2009, p. 05-20.

PADILHA, A. C.; CAIADO, K. R. Marcas da exclusão e da inclusão social e educacional: uma reflexão a partir do município de Campinas/SP. In.: MENDES, E.; ALMEIDA, M. A. (orgs.).

Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2010, p. 111-120.

PALLANGA, I. C. P.; GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. de F. Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 15, v. 1, 2002, p. 111-128.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

_____. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In.: BUENO, G. [et al.] (orgs.). **Deficiência e Escolarização:** novas perspectivas e análises. Araraquara: Junqueira e Martins; Brasília, DF: Capes, 2008, p. 25-42.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental:** da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, Ltda, 1984.

PICCOLO, G.M. Da deficiência a eficiência: o portador de necessidades especiais visto sob a luz da Psicologia Histórico-Cultural. **Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital**, Buenos Aires, Argentina, n. 130, 2009. Disponível em: <http://www.efdeportes.com> Acesso fev/2012.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v, 31, n. 3, 2005, p. 521-539.

PINTO, G. U.; GÓES, M. C. R. de. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, n. 1, 2006, p. 11-28.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, v.21, n.71, 2000, p. 45-78.

_____. **As marcas do humano:** às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, n. 21, v. 4, 2010, p. 741-756.

PLETSCH, M. D. **O professor itinerante como suporte para a educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro, 2005.

_____; BRAUN, P. A Inclusão de Pessoas com Deficiência Mental: um Processo em Construção. **Revista Democratizar:** Instituto Superior de Educação da Zona Oeste, Faetec, RJ, v. II, n. 2, 2008. Disponível em: <http://www.faetec.rj.gov.br> Acesso jan/2011.

_____. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental:** diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro, RJ 2009.

_____. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Revista Educar**: Editora UFPR, n.33, 2009, p. 143-156. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso jul/2012.

_____; FONTES, R. de S.; GLAT, R. Pesquisas com abordagem etnográfica sobre inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In.: MARQUEZINI, M. C. [et al.] (orgs.). **Tópicos de metodologia de pesquisa para a educação especial**. Londrina: ABPEE, 2009, p. 67-76.

_____. **Repensando a inclusão educacional**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

_____. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista Teias**, v.12, n. 24, 2011 p. 39-55.

POUPART, J. [et al.] (orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In.: POUPART, Jean [et al.] (orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 215-253.

_____; DESLAURIERS, J.; GROULOX, L.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, UnB, 2010.

PRIETO, R. G. Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais. In.: BAPTISTA, C. R. [et al.] (orgs.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, p. 25-35.

_____. Trajetórias da política nacional de educação especial: focalizando o plano de desenvolvimento da educação – PDE. In.: MARQUEZINI, M. C. [et al.] (orgs.). **Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial**. Londrina: ABPEE, 2009, p. 35-58.

_____. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para a educação especial. In.: MENDES, E.; ALMEIDA, M. A. (orgs.). **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2010, p. 61- 78.

QUEIROZ JUNIOR, E. de. Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, 2010.

RABELO, L. C. C.; SANTOS, R. T. Ensino colaborativo e a inclusão do aluno com autismo na educação infantil. **Anais VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**, Londrina, 2011, p. 1915-1924. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar> Acesso mai/2012.

RAMALHO, M. N. **A inclusão de alunos com deficiência na UEPB**: uma avaliação do Programa de Tutoria Especial. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro, RJ 2012.

RAUSCH, R. B.; SCHLINDWEIN, L. M. As ressignificações do pensar/fazer de um grupo de professoras das séries iniciais. **Contrapontos**, Itajaí, v. 1, n. 2, 2001, p. 109-123. Disponível em: <http://www.iajweb06.univali.br> Acesso jul/2012.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

RIEF, S. F.; HEIMBURGE, J. A. **Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva**. v.1, n.11. Porto/Portugal: Editora Porto, 2000.

ROBSON, C. **Real world research**: a resource for social scientists and practitioner-researchers. Oxford: Blackwell Publishers Ltda, 1998.

RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

ROJO, M. R. **Hacia una didáctica crítica**. Madri: Editorial La Muralla, 1997.

SACRISTAN, J. G. Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In.: SACRISTAN, J. G. [et al.] (orgs.). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.119-148.

SAINT-LAURENT, L. A Educação de Alunos com Necessidades Especiais. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). **A Integração de Pessoas com Deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997, p. 67 -76.

SANTOS, F. M. S.; DE MOURA, M. L. S. A relação mãe-bebê e o processo de entrada na creche: esboços de uma perspectiva sociocultural. **Psicologia**: ciência e profissão, v.22, n.2, 2002.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In.: GAMBOA, S. S. (org.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 2002, p.13-59.

SASSAKI, R. Como chamar as pessoas que têm deficiência? In.: SASSAKI, R. **Vida independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos**. São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16.

_____. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? **Revista Nacional de Reabilitação**, ano IX, n. 43, 2005, p. 9-10.

SAVIANI, N. Currículo: um grande desafio para o professor. In.: **Revista de Educação**, São Paulo, n.16, 2003, p.35-38.

SCHUTZ, M. R. R. dos S. **Avaliação escolar como instrumento de mediação da aprendizagem na educação inclusiva: desafios no cotidiano escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Do Vale do Itajaí, UNIVALE, Itajaí, 2006.

SENNA, L. A. G. O problema epistemológico da educação formal: a educação inclusiva. In: SENNA, L. A. G. (org.). **Letramento: princípios e processos**. Editora IBPEX, Curitiba, 2007, p. 149-170.

_____. Formação docente e educação inclusiva. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v.38, n. 133, 2008, p. 195-219.

SHIMAZAKI, E. M.; PACHECO, E. R. Sobre educação especial em pesquisas. In.: SHIMAZAKI, E. M.; PACHECO, E. R. (orgs.). **Deficiência e inclusão escolar**. Maringá: Eduem, 2012, p.07-12.

_____; MORI, N. N. R. Atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência intelectual. In.: SHIMAZAKI, E. M.; PACHECO, E. R. (orgs.). **Deficiência e inclusão escolar**. Maringá: Eduem, 2012, p.55-68.

SCHIRMER, C. R. **Metodologia Problematizadora na formação de graduandos de Pedagogia em Comunicação Alternativa** Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro, RJ 2012.

SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.77-91.

SIERRA, D. B.; FACCI, M. G. D. A educação de pessoas com deficiência intelectual: a aprendizagem promove desenvolvimento. **Revista Educação em Questão**, Natal. v. 40, n. 26, 2011, p. 128-150.

SILVA, Ezequiel T. da. **O professor e o combate à alienação imposta**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1991.

SILVA, R. H. dos R.; SANTIAGO, T. V. Inclusão de alunos com deficiência nos colégios de aplicação: a perspectiva de seus diretores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n.37, 2010, p. 299-314.

SILVA, A; FREITAS, M. Escolarização, trabalho e sociabilidade em situação de risco: apontamento para uma antropologia da infância e da juventude sob severa pobreza. In.: FREITAS, M. C de. (org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e juventude**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 17-48.

SILVA, M. de F. M. C; KLEINHANS, A. C. dos S. Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.12, n.1, 2006, p. 123-138.

SILVA, F. de C. T. Processos de ensino da educação dos deficientes mentais. **Anais 23º Reunião da Anped**, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23> Acesso maio/2012.

_____. **As relações entre ensino, aprendizagem e deficiência mental desenhando a cultura escolar**. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCSP, São Paulo, 2003.

_____. Desenhando a cultura escolar: ensinoaprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas salas de aula comuns. In.: BUENO, Geraldo [*et al.*]. (orgs.). **Deficiência e Escolarização: novas perspectivas e análises**. Araraquara: Junqueira e Martins; Brasília, DF: Capes, 2008, p.67-108.

SILVA, S. M. C. da; ALMEIDA, C. M. de C.; FERREIRA, S. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.16, n.2, 2011, p. 219-228.

SIQUEIRA, B. A. Inclusão de crianças deficientes mentais no ensino regular: limites e possibilidades de participação em sala de aula. In.: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Editora Junqueira&Marin: Brasília, 2008, p. 301-347.

SOARES, M. T. N. **Programa educação inclusiva direito à diversidade**: estudo de caso sobre estratégias de multiplicação de políticas públicas. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, UFPB, João Pessoa, 2010.

SOARES, A. M. M. **Nada sobre nós sem nós**: estudo sobre a formação de jovens com deficiência para o exercício da autoadvocacia em uma ação de extensão universitária. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, UFPB, João Pessoa, 2010.

SOUZA, D. T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, v.32, n.3, 2006, p. 477-492.

SOUZA, C. M. L. de; HUEARA, L.; BATISTA, C. G.; LAPLANE, A. L. F. de. Formação de conceitos por crianças com necessidades especiais. **Psicologia em Estudo**, v. 15, n. 13, 2010, p. 457-466.

SUPLINO, M. H. S. **Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares.** Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro, 2007.

SZYMANSKY, M. L. S.; PELLIZZETTI, I. G.; IACONO, J. P. O dilema de avaliar o conhecimento na escola: a trajetória de um aluno com história de déficit intelectual. In.: MANZINI, E. J. [*et al.*] (orgs.). **Procedimentos de ensino e avaliação em educação especial.** Londrina: ABPEE, 2009, p. 107-120.

SPOZATI, A. Exclusão social e fracasso escolar. **Em Aberto**, v. 17, n. 71, p. 21-32, 2000.
STAINBACK, S.; STAINBACK, W. A rationale for the merger of special and regular education. **Exceptional Children**, v. 51, 1984, p. 102-111.

STANG, K. K.; LYONS, B. M. Effects of Modeling Collaborative Teaching for Pre-Service Teachers. **Teacher Education and Special Education**, v. 31, n. 3, 2008, p. 182-194.

STOER, S.R; MAGALHÃES, A. A reconfiguração do contrato social moderno: novas cidadanias e educação. In.: RODRIGUES, D. (org.). **Perspectivas sobre a inclusão:** da Educação à Sociedade. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003, p. 13-24.

SÃO PAULO (SP). **Referencial de Avaliação de Aprendizagem na área de Deficiência Intelectual.** Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de orientação técnica, São Paulo:SME/DOT, 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1994.

TOLEDO, E. H.; VITALIANO, C. R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 2, 2012, p. 177-358.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v, 31, n. 3, 2005, p. 443-466.

THERRIEN, J. O saber social da prática docente. **Educação e Sociedade**, n.45, 1995, p. 408-418.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas S.A, 1987.

UNESCO. Como pode um currículo inclusivo ser desenvolvido? In.: UNESCO. **Open file on Inclusive Education:** support materials for managers and administrators. UNESCO Workshop: Paris, 2003, p. 10-11. Tradução livre Rosana Glat. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001321/132164e.pdf> Acesso jun/2012.

VELTRONE, A. A. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo:** identificação e caracterização. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, SP, 2011.

VIANNA, M. M.; BRAUN, P. Quem ensina quem? Processos de formação compartilhada. **Anais Seminário internacional inclusão em educação: universidade e Participação 2**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.3, 2007, p. 399-414.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas: Fundamentos de la Defectologia**, T. 5. Visor DIS. S.A.: Madrid, 1997.

_____. **Obras Escogidas: Incluye Problemas del desarrollo de la psique**, T. 3. Visor DIS. S.A.: Madrid, 2000.

_____. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, n. 21, v.4, 2010, p. 681-701.

_____. A defectologia, o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.4, 2011, p. 861-870.

_____; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010.

XAVIER, A. P. Técnica do grupo focal na pesquisa com as elites escolares. **Boletim SOCED/PUC-RIO**, Rio de Janeiro, n. 7, 2008. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br> Acesso fev/2011.

WEISS, A. M. L.; CRUZ, M. M. Compreendendo os alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. In.: In.: GLAT, R. (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007, p.65-78.

WCEFA. Conferência Mundial de Educação para Todos. **Declaração Mundial de Educação para Todos e plano para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: Tailândia, 1990. <http://www.dominiopublico.gov.br> Acesso jun/2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman Companhia Ed-Artemed, 2005.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Paulo, 2004.

ZEICHNER, K. M. O professor como prático reflexivo. In: ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993, p. 13-28.

_____; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. In.: **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, 2005, p. 63-80.

ZAPELINI, C. A, E. Processos formativos constituídos no interior das instituições de Educação Infantil: uma experiência de formação continuada. **Pro-Posições**: Campinas, v. 20, n. 2 (59), 2009, p. 167-184.

APÊNDICE A: Termo de consentimento livre e esclarecido (alunos)

Eu, _____

(preencher o espaço com nome de quem participará da pesquisa, nacionalidade, idade, endereço, RG – se houver), neste ato representado por mim:

(nome do representante legal, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, grau de parentesco com o sujeito da pesquisa ou qualificação como tutor ou curador), está sendo convidado a participar de um estudo denominado “**A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental de escolas públicas federais – o desafio de um locus de excelência**”, cujos objetivos são em linhas gerais compreender o movimento de inclusão no ensino comum, seus efeitos e suas consequências, tanto para os alunos e professores, quanto para a instituição de ensino; analisar o processo e o contexto de aprendizagem e de desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais especiais e os apoios especializados oferecidos. Meu filho assim como a professora e demais colegas serão observados pelo pesquisador em sala de aula . O registro das observações serão efetuados em um caderno (diário de campo) e ou gravadas em vídeo. Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, como esclarecimento sobre os processos de ensino aprendizagem e os suportes proporcionados pela escola. Tais apoios, a longo prazo, serão importantes instrumentos para justificar, rever ou ampliar as ações implementadas e a melhoria na qualidade da educação do aluno em geral e em especial do aluno com necessidades educacionais especiais na escola. Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, fico ciente de que a pesquisa pode não ter os resultados esperados. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado de que pode haver recusa à participação no estudo, bem como pode ser retirado o consentimento a qualquer momento, sem precisar haver justificativa, e de que, ao sair da pesquisa, não haverá qualquer prejuízo à assistência que vem

recebendo. A pesquisadora envolvida com o referido projeto é a Prof^{ra}. Patrícia Braun⁶⁰ e com ela poderei manter contato pelo telefone (21) 81196534⁶¹. É assegurada a assistência do meu representado durante toda a pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da participação de _____ (*Nome do responsável pelo aluno participante na pesquisa*) Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do estudo, autorizo a participação de _____ (*Nome do aluno participante na pesquisa*) na referida pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação. No entanto, caso haja qualquer despesa decorrente da sua participação na pesquisa, haverá ressarcimento na forma seguinte: dinheiro ou depósito em conta corrente. De igual maneira, caso ocorra qualquer dano decorrente da participação no estudo, este será reparado, conforme determina a lei. Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2010.

(Assinatura e RG do representante legal do sujeito da pesquisa – juntar documento que comprove parentesco/tutela/curatela)

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(292S) responsável(responsáveis)

⁶⁰ Pesquisadora principal: Professora Doutora Leila Nunes. Email: leilareginanunes@terra.com.br Endereço e telefone de contato: Rua São Francisco Xavier, 524 Grupo 12.037-F CEP 20550-900 – Rio de Janeiro (RJ) Tel: (21) 2334-0467

Pesquisadora: Patricia Braun. Email: p.braun@terra.com.br. Endereço e telefone de contato: Rua São Francisco Xavier, 524 Grupo 12.037-F CEP 20550-900 – Rio de Janeiro (RJ) Tel: (21) 2334-0467 ou 8119-6534

⁶¹ Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2569-3490

APÊNDICE B: Termo de consentimento livre e esclarecido (professores)

Eu, _____
 (*preencher o espaço com nome, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, RG*),
 estou sendo convidado a participar de um estudo denominado “**A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental de escolas públicas federais – o desafio de um locus de excelência**”, cujos objetivos em linhas gerais são compreender o movimento de inclusão no ensino comum, seus efeitos e suas consequências, tanto para os alunos e professores, quanto para a instituição de ensino; analisar o processo e o contexto de aprendizagem e de desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais especiais e os apoios especializados oferecidos para esses alunos. Minha participação neste estudo envolverá ser entrevistado pela pesquisadora e permitir a observação de cenas em minha sala de aula pela pesquisadora. Tais observações poderão ser gravadas em áudio e vídeo. Espera-se que a realização da pesquisa contribua para o esclarecimento sobre os processos de ensino aprendizagem bem como os efeitos dos apoios proporcionados pela escola. Tais suportes, a longo prazo, serão importantes instrumentos para justificar, rever ou ampliar as ações implementadas com vistas à melhoria na qualidade da educação dos alunos em geral e especialmente daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais. Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, fico ciente de que a pesquisa pode não ter os resultados esperados. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de que, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo. Foi-me esclarecido, igualmente, que eu posso optar por métodos alternativos, que são: responder aos questionários de forma escrita e não gravada. A pesquisadoraⁱ envolvida com o referido projeto é a Prof^a Patrícia Braun⁶² e com ela

⁶² Pesquisadora principal: Professora Doutora Leila Regina d’Oliveira de Paula Nunes. Email: leilareginanunes@terra.com.br Endereço e telefone de contato: Rua São Francisco Xavier, 524 Grupo 12.037-F CEP 20550-900 – Rio de Janeiro (RJ)
 Tel: (21) 2334-0467

poderei manter contato pelo telefone (21) 81196534⁶³. É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento na forma seguinte: pagamento em espécie com comprovação dos casos por nota fiscal. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei. Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2010.

Nome do sujeito da pesquisa

Assinatura do sujeito da pesquisa

Nome(s) do(s) pesquisador(es) responsável (responsáveis)

Assinatura do(s) pesquisador(es) responsável

Pesquisadora: Patrícia Braun. Email: p.braun@terra.com.br. Endereço e telefone de contato: Rua São Francisco Xavier, 524 Grupo 12.037-F CEP 20550-900 – Rio de Janeiro (RJ) Tel: (21) 2587-7535 ou 8119-6534

⁶³ Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2569-3490

APÊNDICE C: Modelo dos registros no Diário de Campo

Diário de Campo

Aluno: Ian

Início: 13h10min

Término: 14h10min

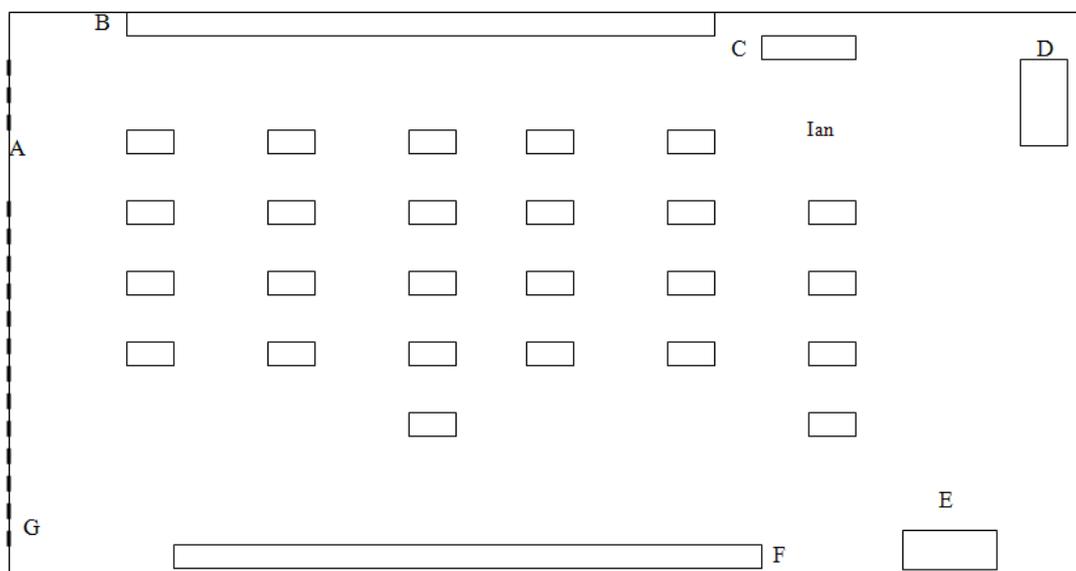
Localização do aluno nesse dia na sala de aula

Data do registro: 08/09/2010

20ª observação

Local: sala de aula

Professora: P



- | | | |
|------------------------|-------------|------------|
| A – porta | D – armário | G - janela |
| B – quadro de giz | E – armário | |
| C – mesa da professora | F – mural | |

Os alunos chegam à sala.

Todos estão retornando de um feriado e conversam sobre o que fizeram nesses dias sem aula.

Ian é uma dos primeiros alunos a entrar na sala de aula e está comendo biscoitos.

Aos poucos os alunos se acomodam em seus lugares, tiram agendas das mochilas e colocam sobre suas mesmas.

A professora já está em sala e está em frente a sua mesa arruma alguns materiais que parecem ser folhas com atividades para os alunos.

Todos continuam conversando sobre os acontecimentos do feriado.

Alguns alunos comentam que viajaram e Ian comenta: “Ganhei uma cachorra eu!”

A professora pede para fazerem silêncio para que todos possam ouvir os comentários de cada aluno.

Durante esse momento em que a professora permite que os alunos comentem sobre o que fizeram no feriado, Ian observa e comenta os relatos dos colegas. Em alguns momentos Ian diz “Cala boca” para um aluno sentado ao seu lado direito.

CO⁶⁴ – estou sentada ao fundo da sala, mas na mesma fileira de mesas em que Ian está, minha visibilidade é boa em relação a ele e, aparentemente, de onde estou, não percebo se o aluno que Ian manda calar a boca está fazendo algo que o atrapalhe a escuta dos comentários que a turma está fazendo. Entretanto percebo que há outros alunos falando paralelamente.

A professora nesse momento comenta o que ela fez no feriado e alguns alunos estão falando junto com ela.

Ian diz, novamente: “Cala boca.” Mas agora em um tom de voz mais alto do que anteriormente. A professora pede para Ian não gritar e também pede aos alunos que estão conversando para pararem de fala e escutarem o seu comentário.

A professora conclui sua fala sobre o feriado e outros alunos ainda fazem os seus.

Ian permanece atento, observando os alunos e os comentários que cada um faz sobre o feriado. A professora pergunta a um aluno o que ele fez no feriado. E antes que ele respondesse Ian se dirige a ele e pergunta: “Não beijou umas garotinhas?” O aluno não responde.

CO – a pergunta de Ian é ignorada. Ao fazer a pergunta ao colega ele sorria, mas não parecia querer brincar....parece que ele realmente estava interessado em saber da possibilidade do colega ter beijado “umas garotinhas”.

A professora retoma a palavra e pergunta se alguém viu o desfile. (*CO – ela se refere ao desfile de sete de setembro, pela Independência*) Em seguida comenta ainda o significado do desfile.

Nesse momento Ian fala “soldado”, levanta-se e sai marchando pela sala.

Um aluno (Aug) faz comentários e brincadeiras em relação à fala da professora.

Ian imediatamente diz “Cala boca” para esse aluno.

A professora olha em direção a Aug que encerra seus comentários e brincadeiras.

Nesse momento há outros alunos que falam também, todos ao mesmo tempo.

Ian já retornou ao seu lugar.

Ian aumenta seu tom de voz enquanto fala também, como os outros alunos, paralelamente.

A professora diz: “Ian, você não está deixando a professora falar”

Ian olha para a professora, diminui o tom de voz, mas continua falando, assim como outros alunos também.

Os comentários sobre o sentido do feriado continuam.

A professora está explicando a diferença entre o regime de governo que o Brasil tinha antes de ser proclamada a independência e um aluno pergunta o que é “monarquia”

A professora sugere que todos procurem em seus dicionários o significado da palavra.

Ian, não faz movimento para pegar seu dicionário

CO – na verdade ele não tem esse material na sua mochila que sempre está muito desorganizada, com papéis rasgados, um caderno muito maltratado que serve para “tudo” e folhas de atividades que deveriam ser arquivadas nas pastas de trilho que cada aluno tem, mas que ele não o fez. Essa não é a primeira vez que tenho a sensação de que Ian precisa de uma monitoria mais próxima. Há momentos em que ele tenta se organizar, mas ao que tudo indica sozinho isto é muito difícil para ele.

Um aluno diz que encontrou a palavra no dicionário. A professora pede que ele leia para a turma.

⁶⁴ Bogdan e Biklen (1994) usam a sigla *CO* para indicar os *comentários do observador* sobre os registros de notas de campo ao fazer o diário de campo. Nós adotamos o mesmo sistema.

Nesse momento uma aluna chega atrasada em sala e outra aluna comenta sobre outras datas comemorativas do calendário, enquanto o colega lê o significado da palavra monarquia. Ian que está sentado à sua mesa, olha para a aluna que chega atrasada (Ma)

CO – com a qual parece que ele tem uma afinidade muito grande, pois em outros dias observei, por várias vezes, que ele recorreu a ela para pedir ajuda durante as atividades. Ela, quase sempre o ajudou. Aliás, a ação de Ian pedir ajuda durante as atividades é frequente. E Ma é quase sempre a escolhida por ele. No entanto, apesar da aluna disponibilizar-se, como eu disse, quase sempre, há momentos em que ela parece cansada dessa procura de Ian, pois ele ao solicitar sua ajuda Ma deixa de fazer sua atividade para atender Ian e isso tem atrapalhado, atrasado ela nas atividades.

Ian comenta do nada: “Fazer sexo nas mulheres”

E em seguida pergunta para a colega que chegou atrasada o que ela fez “nas férias”.

A aluna (Ma), que senta atrás de Ian, diz que não quer contar nada.

Ian bate palmas e insiste para que Ma conte o que ela fez no feriado.

Ao mesmo tempo, a professora que estava atenta à leitura do aluno sobre o significado da palavra monarquia, encerra os comentários sobre o feriado com o término da leitura e pede que todos pequem a pasta que contem a folha com a tarefa de casa para fazerem a correção.

Todos atendem a solicitação da professora, mas também continuam a conversa paralela.

A professora faz menção ao começo da correção e uma aluna (Pi) pede para começar a leitura da tarefa de casa. Ao mesmo tempo outro aluno também pede para fazer a leitura e Ian, que está virado para trás, fala cantarolando “Sou eu, sou eu.... a Pi sou eu....”

A professora pede que Ian pegue sua pasta para fazer a correção da tarefa de casa e também para ele virar para frente.

Ian permanece sentado de lado na sua cadeira, apoiado na mesa da aluna Ma, olhando para ela.

Ma está “tentando” acompanhar a correção da tarefa e Ian está falando com ela. Ma não dá atenção a Ian e continua olhando em direção ao quadro onde a professora está corrigindo a tarefa.

Ian boceja e pega sua agenda. Até esse momento não pegou sua pasta para a correção da tarefa.

CO – acredito que ele nem tenha a folha. Ainda que a tenha recebido pelo que já observei dos seus materiais, muitas folhas são guardadas por ele na mochila, soltas. Depois ele nem sabe do que se trata e, como já vi acontecer, ele pega um bolo delas e joga na lixeira da sala. Quando observei essa cena, perguntei a ele o que ele estava jogando fora e ele disse que eram folhas. Eu perguntei se aquelas folhas eram atividades e se não deveriam estar guardadas na pasta. Ele balançou a cabeça em negação e levantou ombros....o que me pareceu um “sei lá....” da parte dele. A sensação que tive nesse momento não foi nova em relação a outros momentos que observei em sala com Ian. Parece que as atividades ali, descartadas, não têm sentido ou utilidade para ele, são papéis amassados, às vezes sujos, que para ele parece ser lógico jogá-los fora. Entretanto, já vi ele guardar atividades, isso quando ele foi auxiliado por um colega ou pela professora, e conseguiu realizar, de algum modo a proposta.

A correção continua. E Ian agora com a sua agenda na mão fala para a professora: “Tia, eu preciso entregar uma advertência lá embaixo que eu recebi ontem”

A professora comenta com ele: “Mas ontem foi feriado, não teve aula.”

Ian mexe na sua agenda a procura da folha da advertência e quando a encontra diz: “Olha tia, eu achei.” Ele levanta, mostra sua agenda à professora e diz: “Foi dia 2.”

A professora não comenta nada e Ian sai de sala com a agenda em mãos.

CO – qualquer coisa, até levar o recibo de uma advertência parece ter mais sentido na escola para Ian do que ficar em sala de aula, ultimamente....triste isso.... as atividades estão em um patamar muito complexo para o que ele é capaz de fazer hoje e ao mesmo tempo, não há meios de interação que possibilite a ele organizar formas de desenvolver os conhecimentos que lhe seriam pertinentes. Os alunos demandam muito a atenção da professora, Ian é mais um.

A professora vê que Ian sai de sala e continua a correção da tarefa que trata de tempos verbais. Alguns minutos depois Ian retorna à sala e senta de lado em seu lugar.

Um aluno faz um barulho com a mesa.

Ian ri e faz um barulho com a sua mesa também, mais de uma vez.

Ian levanta e vai à mesa do aluno que fez o barulho e repete a ação com a mesa do aluno.

A professora que continua fazendo a correção da tarefa de casa, chama a atenção de Ian, pede que ele volte para o seu lugar e acompanhe a atividade.

Ian diz que não fez a atividade e a professora pede que ele, então, copie do quadro a correção.

Ian volta para o seu lugar, mas novamente senta de lado na sua cadeira e fica olhando para a aluna Ma, sentada atrás dele. Ma está mascando uma bala ou chiclete e Ian comenta: “Caraça, mastiga direito que tá me dando nervoso.”

A aluna nada faz em relação comentário de Ian. Aliás ela é uma das poucas que lida bem com ele.

A professora pede que Ian vire para frente e deixe Ma fazer sua correção. Também pede que Ma jogue fora o que está mascando. Ela atende sem comentar nada.

Ian vira para frente, pega sua pasta e, dessa vez, ele tinha a folha da atividade arquivada. Mas não se engaja na correção e novamente guarda a pasta e sua mesa fica volta a ficar “vazia”.

A correção está em andamento ainda.

Ian, novamente senta de lado na sua cadeira e olha para trás, para a aluna Ma, passa sua mão no cabelo dela. E a aluna se esquiva da ação de Ian.

Em seguida, ainda sentado de lado na sua cadeira, Ian olha para um aluno sentado próximo a ele (Aug) e comenta que esse aluno e outra aluna (sentada atrás de Aug) estão juntos.

Nem o aluno (Aug), nem a aluna sentada atrás comentam a fala de Ian.

Ian pega um livro na sua mochila. Mostra o livro para a aluna Ma e depois coloca esse livro sobre a mesa da professora que é bem próxima da sua.

A correção da tarefa de casa que continua e os alunos que acertam as respostas exclamam “acertei”. Entre eles, a aluna Ma é um deles. Sempre que isso acontece Ian bate na sua mesa, batucando. E diz: “Aíííí, acertei!”, quando na verdade ele nem fez a atividade e quem acertou foi a aluna Ma.

A professora caminha até a mesa de Ian e pergunta a ele onde está a folha da atividade que está sendo corrigida. Ian diz que não trouxe estojo. A professora pede que ele pegue a pasta e dá a ele um lápis.

Ian pega a pasta na mochila novamente, vira para frente e começa a registrar na folha da atividade em correção as respostas que estão no quadro.

Alguns segundos depois de começar a escrever, vira para trás e pede ajuda a aluna Ma sobre a atividade, mas ela não quis ajudá-lo hoje.

Ian levanta da sua mesa e caminha até a professora e pergunta: “Tia, posso ir lá embaixo ver se a tia L está lá?”

CO – a tia L é a coordenadora pedagógica responsável pelo quarto ano, e que volta e meia tem ajudado e acompanhado Ian em atividades, fora da sala de aula. Nesses momentos ele fica na sala dela onde fazem atividades de escrita e leitura, nem sempre as mesmas que acontecem em sala de aula com a turma de

Ian. Eis outra vez a sensação de que Ian precisa e busca por apoio, por alguma forma que lhe garanta, lhe possibilite participar do processo escolar....isso ao mesmo tempo que me surpreende pela persistência de Ian diante de uma rotina pedagógica que pouco lhe favorece, me angustia, justamente por ver seu interesse em querer participar e ele sempre ficar de fora. Sei que a questão não é exclusivamente de responsabilidade da professora que está em sala de aula, ou da escola....mas algo tem de ser feito a favor desse aluno.

A professora permite que Ian vá procurar a “tia L” e ele sai de sala com a pasta da atividade em correção na sala e o lápis em mãos.

CO - São 13h55min. Permaneci em sala, como de costume, pois como combinado eu nunca saio da sala durante o andamento de atividades. Quando Ian voltou eram 14h14min. Ele disse que a tia L não podia ficar com ele porque ela tinha uma reunião. Ao retornar a atividade já era outra e ele, novamente não se engaja nela. E ele cria, então, várias situações de conflito com alguns alunos meninos, canta, desenha. À medida que ele tinha essas ações a professora chamou sua atenção. Em seguida, poucos minutos depois da sua volta, ele se debruçou sobre a sua mesa e adormeceu. Fato que já ocorreu em outros dias. É nítido que ele realmente dorme um sono profundo. Acontece troca de professor na sala, a conversa paralela continua e assim mesmo ele dorme. Seu sono durou em torno de 30 minutos. Algumas questões, diante da dinâmica que tenho observado, têm se feito presentes com frequência, por exemplo:

- quando as atividades envolvem debates sobre um tema da aula a participação de Ian é restrita em relação ao assunto. Em contrapartida ele tenta de algum modo se fazer presente naquele espaço e como não sabe como participar do debate, não tem informações para colaborar sobre o “assunto curricular” ele cria situações em torno de brincadeiras as quais nem sempre são aceitas pelos colegas de turma.*
- também vi hoje, assim como em outros momentos de observação, que Ian tem buscado sistematicamente pelo apoio da aluna Ma ou da professora em sala de aula. Mas quando isso não lhe era possível, ele pedia para sair de sala para procurar por quem lhe pudesse ajudar.*

APÊNDICE D: Roteiro da entrevista com gestores ou cargos administrativos na escola (direção, vice-direção, coordenação, setor de educação especial)

D A D G O E S R A I S	Idade:
	Formação:
	Tempo de serviço em educação:
	Há quanto tempo atua nesta escola:
	Qual sua atual função na escola?
	Já atuou em sala de aula?
	Em que ano de escolaridade?
	Regime de trabalho:

1 - O que você entende por:

- educação inclusiva
- aprendizagem
- necessidades educacionais especiais
- adaptações curriculares
- apoio em situação de ensino e aprendizagem
- deficiência intelectual

2 – Relate um pouco sobre sua experiência com alunos com necessidades educacionais especiais?

3 – Como você percebe o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nesta escola? E, em particular, quanto ao aluno que apresenta deficiência intelectual?

4 - Quais seriam as principais demandas do aluno deficiência intelectual na escola?

5 - Como, no seu entender, pode ser favorecido o processo de ensino-aprendizagem desse aluno? O que dificulta e o que facilita?

6 - Na escola há formas ou meios, recursos materiais ou humanos de suporte ao professor que tem o aluno com NEEs, e mais especificamente para o aluno com deficiência intelectual, em sala de aula? (caso afirmativo, qual ou quais)

7 - Como esse suporte ao professor é realizado? Algum acontece em sala de aula (como)?

8 - Que tipo de apoio você definiria como fundamental para que o cotidiano escolar e as atividades em sala de aula favoreçam o aprendizado do aluno com necessidades educacionais especiais? E do aluno com Deficiência intelectual?

9 – Qual é o seu sentimento diante do contexto escolar que hoje você vivencia, em relação ao a esses alunos?

10 – Você gostaria de comentar mais algum aspecto ou dar outra informação que não foi abordada?

APÊNDICE E: Roteiro da entrevista com professores de classe

D A D G O E S R A I S	Idade:
	Formação:
	Ano de escolaridade em que atua no momento:
	Anos de escolaridade em que já atuou:
	Tempo de serviço em educação:
	Há quanto tempo atua nesta escola:
	Já atuou em alguma função administrativa da escola? Qual?
	Regime de trabalho:

1 - O que você entende por:

- educação inclusiva
- aprendizagem
- necessidades educacionais especiais
- adaptações curriculares
- apoio em situação de ensino e aprendizagem
- deficiência intelectual

2 – Relate um pouco sobre sua experiência com alunos com necessidades educacionais especiais?

3 - Como você descreve a sua relação pedagógica com o aluno com necessidades educacionais especiais em sala de aula?

4 - Como você descreve a relação entre os alunos e o aluno com necessidades educacionais especiais em sala de aula? E, mais particularmente, do aluno com deficiência intelectual?

5 - Como você descreveria o desempenho escolar do aluno com necessidades educacionais especiais que faz parte da sua turma? E, mais particularmente, do aluno com deficiência intelectual?

6 - Quais seriam as principais demandas do aluno com deficiência intelectual?

7 - Como, no seu entender, pode ser favorecido o processo de ensino-aprendizagem desse aluno? O que dificulta e o que facilitaria?

8 - Em sala de aula é adotada algum tipo de estratégia de ensino e avaliação diferenciada, para o aluno com NEEs, e mais especificamente para o aluno com deficiência intelectual? (caso afirmativo, qual ou quais)

9 - Na escola há formas ou meios, recursos materiais ou humanos de suporte ao professor que tem o aluno com deficiência intelectual, em sala de aula? (caso afirmativo, qual ou quais)

10 - Como esse suporte ao professor é realizado? Algum acontece em sala de aula (como)?

11 - Que tipo de apoio você definiria como fundamental para que o cotidiano escolar e as atividades em sala de aula favoreçam o aprendizado do aluno com necessidades educacionais especiais? E do aluno com Deficiência intelectual?

12 – Qual é o seu sentimento diante do contexto escolar que hoje você vivencia?

13 – Você gostaria de comentar mais algum aspecto ou dar outra informação que não foi abordada?

APÊNDICE F: Roteiro da entrevista com profissionais da escola (espaços, serviços, setores)

D A D G O E S R A I S	Idade:
	Formação:
	Tempo de serviço em educação:
	Há quanto tempo atua nesta escola:
	Qual sua atual função na escola?
	Já atuou em sala de aula?
	Em que ano de escolaridade?
	Regime de trabalho:

1 - O que você entende por:

- educação inclusiva
- aprendizagem
- necessidades educacionais especiais
- adaptações curriculares
- apoio em situação de ensino e aprendizagem
- deficiência intelectual

2 - Relate sobre sua experiência com alunos com necessidades educacionais especiais?

3 - Como você descreve a sua relação pedagógica com o aluno com necessidades educacionais especiais?

4 - Como você percebe o desempenho escolar do aluno com necessidades educacionais especiais? E, mais particularmente, do aluno com deficiência intelectual?

5 - Quais seriam as principais demandas do aluno com deficiência intelectual na escola?

6 - Como, no seu entender, pode ser favorecido o processo de ensino-aprendizagem para esse aluno? O que dificulta e o que facilita?

7 - Na escola há formas ou meios, recursos materiais ou humanos de suporte ao professor que tem em sala de aula aluno com NEEs, mais especificamente para aquele que tem deficiência intelectual? (caso afirmativo, qual ou quais)

8 - Como esse suporte ao professor é realizado? Algum acontece em sala de aula (como)?

9 - Que tipo de apoio você definiria como fundamental para que o cotidiano escolar e as atividades em sala de aula favoreçam o aprendizado do aluno com necessidades educacionais especiais? E do aluno com Deficiência intelectual?

10 - Qual é o seu sentimento diante do contexto escolar que hoje você vivencia, em relação ao a esses alunos?

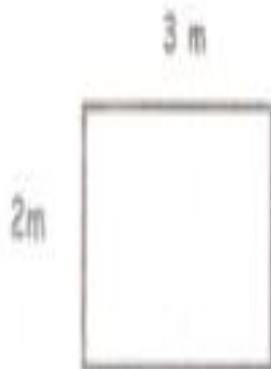
11 - Você gostaria de comentar mais algum aspecto ou dar outra informação que não foi abordada?

APÊNDICE G: Modelo de questões original e adaptada, do teste de matemática**Questão A – original**

- fonte 12, arial

- entrelinhas 1,5

3) João comprou um terreno retangular e precisa cercá-lo de arame. O terreno mede 2m de largura e 3m de comprimento,



a) Quantos metros de arame ele vai precisar para cercar o terreno?

Resposta: _____

b) Calcule a área do terreno.

Resposta: _____ m²

Questão A - adaptada do mesmo teste

- O aluno dispôs de fita métrica para a elaboração da questão 1
- fonte 14, comic sans
- entrelinhas 2,0

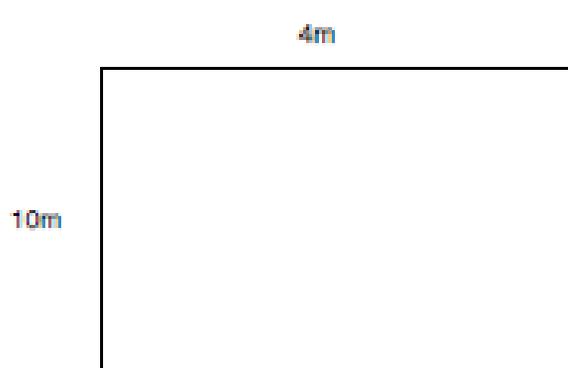
1- **Perímetro** é a medida da volta completa de uma figura ou objeto.

Descubra o perímetro do tampo da sua mesa e anote as medidas no desenho abaixo. Use a fita métrica:



Resposta: _____

2- Agora veja o desenho abaixo e faça as contas para encontrar o perímetro.



Cálculos:

APÊNDICE H: Modelo de questões original e adaptada, da prova de ciências

Questão A – original

- fonte 12, times

- entrelinhas 1,5

b) Agora, marque o que for **correto** afirmar sobre os órgãos e sistemas do corpo humano.

() Os rins fazem parte do sistema urinário e sua função é bombear e transportar o sangue por todo o corpo.

() O coração faz parte do sistema respiratório que é responsável por retirar os resíduos do sangue.

() Os pulmões pertencem ao sistema respiratório e é dentro de seus alvéolos que acontecem as trocas gasosas.

Questão A - adaptada

- fonte 14, comic sans

- entrelinhas 2,0

2) Coloque **C** para a frase correta e **E** para a frase errada.

() Os **rins** tem a função de bombear e transportar o sangue por todo o corpo.

() O **coração** faz parte do sistema respiratório.

() Os **pulmões** pertencem ao sistema respiratório.

() O funcionamento de um **sistema do corpo** depende do funcionamento dos outros sistemas do corpo.

Questão B - adaptada

- fonte 14, comic sans

- entrelinhas 2,0

11) Observe a figura abaixo:



a) A destruição das florestas é uma ameaça à vida humana.

() sim

() não

b) Por que as florestas são tão importantes para todos?

.....

.....

.....

ANEXO A - Carta de Apresentação



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE
JANEIRO**
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

ProPEd
30 ANOS

Carta de Apresentação

Como a finalidade de realizar uma pesquisa de campo nesse estabelecimento de ensino, meio desta apresentamos a aluna **PATRICIA BRAUN**, a qual está regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação do Curso de Doutorado em Educação/Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com a matrícula DO9100845. A pesquisa em questão intitula-se “A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS FEDERAIS – O DESAFIO DE UM *LOCUS* DE EXCÊLENCIA” e tem como orientadora a Prof^a Dr^a Leila Regina d’Oliveira de Paula Nunes.

Por vossa atenção a nós dispensada, agradecemos.

Rio de Janeiro, de agosto de 2009.

ANEXO B – Formulário de autorização do campo para a atividade de pesquisa

	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO COLÉGIO PEDRO II SECRETARIA DE ENSINO SEPEC – SETOR DE PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
---	---

SOLICITAÇÃO DE ATIVIDADE DE PESQUISA NO COLÉGIO PEDRO II

Nome do Pesquisador (ou responsável pelo grupo): PATRÍCIA BRAUN		
Formação Acadêmica: <input checked="" type="checkbox"/> Mestrando () Doutorando () Outros: especifique SOLICITANDO ESSE CAMPO PARA A PESQUISA DE DOUTORADO		
Nome da Instituição a qual se vincula (Atuação ou Formação): <u>anexar carta de apresentação</u> UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ		
É também servidor do Colégio Pedro II? <input checked="" type="checkbox"/> não () sim: especifique		
Unidade Escolar:	Cargo/Função:	Setor de Lotação:
Endereço: RUA SENADOR EUZÉBIO, 40 / 303 - FLAMENGO		CEP: 22250-080
Telefone(s): 2558 - 4333 / 8119 - 6534		Email: p.braun@terra.com.br

RESUMO DA ATIVIDADE DE PESQUISA <i>(Incluindo Objetivos, Metodologia Empregada e Plano de Trabalho/Cronograma de Atuação)</i>	
Título: A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS FEDERAIS -	
Área(s) de Conhecimento envolvida(s): EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA, PROCESSOS DE ENS. E APREND.	
EM ANEXO, APRESENTO O PROJETO DA PESQUISA.	

ANEXO C – Ofício de Aprovação de Pesquisa no campo

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
CAMPO DE SÃO CRISTÓVÃO, 177
RIO DE JANEIRO – RJ – CEP: 20921-903
TEL: 3891-1107 e sepec@cp2.g12.br

Ofício nº. 3 /2009/DE

Rio de Janeiro, 13 de novembro de 2009

À Senhora

Professora Patrícia Braun

Doutoranda em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Rua São Francisco Xavier, 524, Maracanã – RJ / RJ

Assunto: Aprovação de Pesquisa no Colégio Pedro II

Prezada Professora,

1. Cumprimentando-a cordialmente, vimos pelo presente expediente, comunicar o deferimento de sua solicitação para a realização da pesquisa em nosso estabelecimento, sob o título: **A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS FEDERAIS – O DESAFIO DE UM LOCUS DE EXCELÊNCIA**, cuja orientação da mesma está sob os cuidados da Profª. Drª. Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes.
2. Esta pesquisa envolve também outras áreas de conhecimentos, tais como a Educação Especial e a Educação Inclusiva, além de Processos de Ensino e Aprendizagem.
3. No Colégio Pedro II este trabalho contará com a colaboração das Professoras Maria Aparecida Ivas Lima, Chefe da Seção de Educação Especial (SEE), bem como o da Profª. Me. Márcia Marin, docente de nossa Instituição.

Atenciosamente,

Profª. Drª. Neide da Fonseca Parracho Sant'Anna

Chefe da Seção de Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II

NEIDE F. PARRACHO SANT'ANNA
Chefe da Seção de Pesquisa, Extensão
e Cultura Colégio Pedro II



Fundado em 2 de dezembro de 1837

ANEXO D – Parecer de aprovação do Comitê de Ética



Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Sr2

Comissão de Ética em Pesquisa – COEP

Rua São Francisco Xavier, 524, bloco E, 3º. andar, sala 3018 - Maracanã.

CEP 20550-900 – Rio de Janeiro, RJ.

E - mail: etica@uerj.br - Telefone: (21) 2569-3490

PARECER COEP 024/2010

A Comissão de Ética em Pesquisa – COEP, em sua 1ª Reunião Ordinária em 11 de fevereiro de 2010, analisou o protocolo de pesquisa nº. **002.3.2010**, segundo as normas éticas vigentes no país para pesquisa envolvendo sujeitos humanos e emite seu parecer.

Projeto de pesquisa – “*A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental de escolas públicas federais :o desafio de um locus de excelência*”

Pesquisador Responsável: Patrícia Braun

Instituição Responsável – PG em Educação - PROPED /UERJ

Área do Conhecimento: 7.00 - Ciências Humanas – 7.08 Educação

Palavras-chave: Escolas de excelência, necessidade educacionais especiais, etnografia e pesquisa-ação, inclusão escolar

Sumário: Este estudo tem por finalidade compreender o movimento de inclusão no ensino comum, seus efeitos e suas conseqüências, tanto para alunos e professores , quanto para a instituição de ensino, a partir da análise do processo e do contexto de aprendizagem e de desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em escolas consideradas como *locus* educacionais de excelência ou de elite , da rede federal de ensino, no Município do Rio de Janeiro. A metodologia aplicada é pela pesquisa qualitativa.

Objetivo: compreender o movimento de inclusão no ensino comum, seus efeitos e suas conseqüências, tanto para alunos e professores, quanto para a instituição de ensino,

Considerações Finais: A COEP considerou o projeto detalhado com cronograma adequado , embora não conte com nenhum tipo de financiamento. Todavia, antes de emitir o parecer final, a COEP olicita o atendimento da seguinte exigência:

Após o atendimento à solicitação do Parecer COEP nº008/2010, a Comissão deliberou pela **aprovação** do projeto.

Situação: Projeto Aprovado

Rio de Janeiro, 28 de abril de 2010.


Prof. Dr. Olinto Pegoraro
Coordenador da Comissão de Ética em Pesquisa/UERJ

Olinto Pegoraro
Coordenador
Comissão de Ética em Pesquisa - UERJ

ANEXO E – Carta de Apresentação à Direção da Unidade Escolar

COLÉGIO PEDRO II
DIRETORIA DE ENSINO

Mem. 0261/2010/DE

Em 10 de março de 2010.

À Sr^a Diretora da Unidade Escolar São Cristóvão I do Colégio Pedro II

Assunto: **Apresentação de Pesquisador**

1. Venho por meio deste, solicitar a V. S^a consentimento para que Patrícia Braun, Doutoranda em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, desenvolva em sua Unidade Escolar a pesquisa **“A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS FEDERAIS – O DESAFIO DE UM LOCUS DE EXCELÊNCIA”**, cuja orientação da mesma está sob os cuidados da prof^a. Dr^a. Leila Regina d’Oliveira de Paula Nunes.
2. Esta pesquisa envolve também outras áreas de conhecimentos, tais como a Educação Especial e a Educação Inclusiva, além de Processos de Ensino e Aprendizagem.
3. No Colégio Pedro II este trabalho contará com a colaboração da Professora Maria Aparecida Ivas Lima, Chefe da Seção de Educação Especial (SEE).

Atenciosamente,

Anna Cristina C. da Fonseca

ANNA CRISTINA CARDOZO DA FONSECA
Diretora de Ensino do Colégio Pedro II



Fundado em 2 de dezembro de 1837

ANEXO F – Ficha individual de avaliação - Educação Especial

FICHA INDIVIDUAL DE AVALIAÇÃO – EDUCAÇÃO ESPECIAL – 3º PERÍODO LETIVO¹

4º ANO/2010

NOME DO ALUNO: Hiuri de Lima Fernandes **TURMA:** 406

PROFESSORES : - NÚCLEO COMUM: (LP/ES) / (LÍNGUA PORTUGUESA) / (MATEMÁTICA) / (CIÊNCIAS) / (HISTÓRIA) / (ARTE) / (EDUCAÇÃO FÍSICA) - LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM: (LAP) / (LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS) / (LABORATÓRIO DE MATEMÁTICA) / (LABORATÓRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA) - APOIO ESPECIAL: (APOIO PEDAGÓGICO) / (APOIO PSICOLÓGICO) / (APOIO FISIOTERAPÊUTICO) / (APOIO TERAPÊUTICO) / (APOIO SOCIAL) / (APOIO JURÍDICO) / (APOIO ADMINISTRATIVO) / (APOIO TÉCNICO) / (APOIO DE OUTROS PROFISSIONAIS)

LEGENDA ²	
A	O aluno apresenta os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência.
AR	O aluno apresenta com restrições os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência
NA	O aluno não apresenta os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência.
-	Não avaliado

DESCRITORES DE DESEMPENHO - 1º ano	DESEMPENHO DO ALUNO ³
<ul style="list-style-type: none"> • Produz textos com escrita alfabética 	A – Escreve palavras e textos, de maneira convencional, alfabética (sem exigência de escrita ortográfica).
<ul style="list-style-type: none"> • Lê e representa com algarismos números até 99 	* AR – Lê e representa alguns desses números na maioria das situações.
<ul style="list-style-type: none"> • Resolve situações-problema envolvendo as ideias da adição: juntar e acrescentar, por meio de estratégias pessoais. 	AR – Resolve situações, necessitando, eventualmente, de ajuda
<ul style="list-style-type: none"> • Resolve situações-problema envolvendo a ideia de retirar, por meio de estratégias pessoais. 	AR – Resolve situações, necessitando eventualmente de ajuda
<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza os símbolos matemáticos para 	AR – Utiliza na maioria das situações

¹ Ficha de avaliação especialmente elaborada para o aluno pela Unidade Escolar em virtude de seu processo ensino-aprendizagem necessitar de abordagem especial.

² Esses níveis desempenho não têm o mesmo significado para todos os descritores. Observar o anexo 1 com os descritores e orientações para o preenchimento da ficha individual de avaliação do 1º e 2º anos.

³ Os descritores sinalizados com * estão com os níveis de desempenho modificados. Vide anexo 1.

representar a resolução de situações-problema que envolvem as ideias de juntar, acrescentar e retirar.	
• Realiza adições com o total até 10	A – Realiza.
• Realiza subtrações com o minuendo até 10.	A – Realiza.
DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO - 2º ano	DESEMPENHO DO ALUNO⁴
• Lê e interpreta diferentes tipos de texto localizando informações.	AR – Lê e localiza sozinho, na maioria das vezes.
• Lê e interpreta diferentes tipos de texto estabelecendo relações.	NA- Não consegue fazê-lo sozinho ou o faz imprecisamente
• Produz textos com coerência.	AR – Escreve textos, afastando-se pouco da proposta, que precisam de alguma colaboração do leitor para fazer sentido.
• Produz textos utilizando recursos básicos de coesão.	NA (Obs: Comprometimento na organização do pensamento e na capacidade de expansão de ideias.)
• Produz textos de acordo com a ortografia trabalhada.	NA- Comete muitos erros ortográficos.
• Produz textos com marcas de segmentação (espaço entre as palavras e parágrafo).	*AR / NA - Respeita, algumas vezes. Ora a segmentação é muito falha (Separa demais ou junta demais, nos lugares errados), ora é menos falha. Não emprega o parágrafo inicial (Distribuição espacial da escrita).
• Reconhece e utiliza recursos básicos de pontuação.(?!)	NA- Não reconhece e utiliza ou o faz poucas vezes.
• Lê e representa com algarismos números até 999.	AR– Lê e representa todos esses números na maioria das situações.
• Interpreta listas, tabelas simples, tabelas de dupla entrada e gráficos de barra.	AR – Interpreta, na maioria das situações.
• Realiza adições utilizando a técnica convencional.	AR – Realiza os agrupamentos cometendo, eventualmente, erros de cálculo.

OBSERVAÇÕES:

Em anexo estão os relatórios dos professores que o atenderam no Laboratório de Aprendizagem e no Apoio Especial e um parecer formulado pela equipe de profissionais que atuaram com o aluno em 2010, com indicações para o próximo ano.

SITUAÇÃO DO ALUNO

⁴ Os descritores sinalizados com * estão com os níveis de desempenho modificados.

RUBRICA	
Professor de Núcleo Comum LP/ES	
Professor de Núcleo Comum MAT/Ciê	
Professor do Laboratório de Aprendizagem	
Professor de Apoio Especial	
Responsável pelo aluno	

ANEXO G – Modelos de planejamento curricular adaptado

Modelo do planejamento curricular adaptado (áreas de matemática e linguagem)			
Língua Portuguesa			
Linguagem Oral			
Expectativas gerais	1º Tri	2º Tri	3º Tri
Participar de situações de intercâmbio oral e rodas de conversas nas diferentes situações de aula.			
Participar do recontar textos de diferentes gêneros, com o apoio do professor, colega ou figuras, percebendo a características do texto-fonte.			
Realizar comentários, mesmo que simples, sobre notícias veiculadas em diferentes mídias, próprias do seu cotidiano: televisão, rádio, jornal local, etc.			
Manifestar e acolher opiniões, apresentando argumentos e levando em conta os apresentados.			
Expor oralmente o resultado de discussões, pesquisas e experiências,			
Compreender, com ajuda direta, o uso de palavras no sentido figurado.			
Adequar a linguagem às situações comunicativas que acontecem na escola.			
Leitura			
Expectativas gerais			
Relacionar o gênero à situação concreta. Por exemplo: receita, bilhete, conto, notícia, gibi, música			
Identificar as partes que compõe o jornal escrito: notícia, manchete, legenda, publicidade, classificados.			
Propaganda: Recursos de convencimento			
Ler textos de seu cotidiano ajustando o falado ao escrito, e/ou apoiando-se na ilustração.			
Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios.			
Atribuir sentido ao que lê, coordenando texto e contexto;			
Recuperar/localizar informações explícitas de texto			
Compreender o assunto do texto, mesmo que necessite de indicativos figurativos e/ou de palavras-chaves.			
Explicitar a idéia principal (O que o texto fala do assunto tratado?)			
Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto.			
Inferir o sentido de palavras a partir do contexto.			

Estabelecer relação de anterioridade e posterioridade e/ou de causalidade entre dois fatos apresentados num texto;			
Reconhecer no texto escrito as informações sobre problema e solução, fato e opinião relativa ao fato narrado.			
Produção Escrita			
Produzir texto simples, com apoio, levando em conta o gênero (receita, lista, bilhete)			
Revisar o texto, através de modelo, com apoio dirigido, percebendo erros na grafia de palavras conhecidas e significativas.			
Empregar na produção de textos , de acordo com as possibilidades de cada gênero: Esquemas temporais básicos (presente x passado);			
Utilizar o conhecimento sobre as regularidades ortográficas;			
Distinguir fala de personagem do enunciado do narrador.	(?)		
Identificar e empregar, com apoio, marcadores temporais (depois, logo após, então, em seguida etc.).			
Pontuar corretamente final de frases (. ? !), usando inicial maiúscula.			
Aplicar a regra geral de concordância verbal e nominal.			
Examinar com orientação o uso dos verbos			
Utilizar o dicionário com ajuda			
Formatar graficamente o texto.(parágrafos)	(?)		

LEGENDA

RS – realiza satisfatoriamente
 RP – realiza parcialmente
 CA – realiza com ajuda
 NA – não avaliado
 NR – não realiza

PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO DE MATEMÁTICA

Aluno: Hiuri Turma: 502

Observação: esse plano é baseado em expectativas, logo pode ser flexibilizado de acordo com o desenvolvimento do aluno.

EIXOS DE TRABALHO	1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE
NÚMEROS	<ul style="list-style-type: none"> - Ler e escrever numerais de até 3 ordens. - Comparar e ordenar numerais de até 3 ordens (crescente). - Explorar diferentes significados das frações em situações-problema concretas (parte/todo e inteiro/metade). 	<ul style="list-style-type: none"> - Ler e escrever numerais de até 4 ordens. - Comparar e ordenar numerais de 3 e 4 ordens (crescente). - Comparar e ordenar numerais de até 2 ordens (decrecente). - Identificação da escrita mista das frações (números mistos) em situações cotidianas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ler e escrever numerais de 5 e 6 ordens. - Identificação de números decimais no cotidiano.
OPERAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> - Vivenciar e resolver situações-problema, envolvendo a adição, com as ideias de: juntar, acrescentar, mesmo que de forma dirigida. - Vivenciar e resolver situações-problema, envolvendo a subtração com a ideia de retirar, mesmo que de forma dirigida. - Realiza adições utilizando a técnica convencional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza a calculadora para validar os resultados encontrados nas adições e subtrações. - Vivenciar e resolver situações-problema envolvendo a ideia de completar, mesmo que com material concreto e de forma dirigida. - Vivenciar e resolver situações-problema envolvendo a ideia de multiplicação: adição de parcelas iguais, mesmo que com 	<ul style="list-style-type: none"> - Vivenciar e resolver situações-problema envolvendo a ideia de comparar, mesmo que com material concreto e de forma dirigida. - Realiza multiplicações com multiplicador até ____ utilizando a técnica convencional. - Realizar multiplicações com multiplicador acima de um algarismo, utilizando a calculadora.

	<p>- Realiza subtrações utilizando a técnica convencional.</p>	<p>material concreto e de forma dirigida.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vivenciar e resolver situações-problema envolvendo a ideia de repartir, mesmo que com material concreto e de forma dirigida. - Realiza multiplicações e divisões utilizando estratégias pessoais, mesmo que com apoio de material concreto. - Realização de operações (adição e subtração) com números decimais, contextualizando com o sistema monetário, medidas e outras situações do cotidiano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar divisões utilizando a calculadora. - Realização de cálculos simples de porcentagem. - Realização de multiplicação e divisão de números decimais, utilizando a calculadora.
ESPAÇO E FORMA	<p>- Identificar as principais figuras geométricas planas e espaciais cotidianas.</p>		
GRANDEZAS E MEDIDAS	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar unidades usuais de tempo (dia, semana, mês e ano). - Reconhecimento das cédulas e moedas que circulam no nosso país. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer unidades usuais de medida, como metro, quilograma, litro, em situações concretas e sob orientação. - Vivenciar situações-problema que envolvam a identificação do valor de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar o sistema monetário brasileiro em situações-problema concretas. - Participar de resolução de situações-problema concretas que envolvam o significado de unidades de medida como metro. - Resolver situações-problema que envolvam o significado de unidades de medida de

			<p>massa como o grama e o quilograma.</p> <ul style="list-style-type: none">- Participar de resolução de situações-problema concretas que envolvam o significado de unidades de medida como litro.
<p>TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO</p>			<ul style="list-style-type: none">- Analisar e interpretar dados apresentados em tabelas e gráficos variados.

ANEXO H – Modelo de ficha de observação para avaliação trimestral

Modelo da ficha de observação para avaliação trimestral – 3º tri/2011.

Departamento de Primeiro Segmento – 3º TRIMESTRE
EDUCAÇÃO ESPECIAL – 5º ANO – 2011

Nome do(a) Aluno(a) _____

Turma: _____ Prof(a): _____

LEGENDA	
A	O aluno alcançou a expectativa esperada.
AR	O aluno alcançou com restrições a expectativa esperada.
NA	O aluno não alcançou a expectativa esperada.
-	Não avaliado

EXPECTATIVAS GERAIS	Desempenho do aluno
Língua Portuguesa	
Linguagem Oral	
Participa de situações de intercâmbio oral e rodas de conversas nas diferentes situações de aula.	
Participa do recontar de textos de diferentes gêneros, com o apoio do professor, colega ou figuras, percebendo a características do texto-fonte.	
Realiza comentários, mesmo que simples, sobre notícias veiculadas em diferentes mídias, próprias do seu cotidiano: televisão, rádio, jornal local, etc.	
Manifesta e acolhe opiniões, apresentando argumentos e levando em conta os argumentos apresentados.	
Expõe oralmente o resultado de discussões, pesquisas e experiências.	
Compreende, com ajuda direta, o uso de palavras no sentido figurado.	
Adequa a linguagem às situações comunicativas que acontecem na escola.	
Leitura	
Relaciona gênero a situação concreta. Por exemplo: receita, bilhete, conto, notícia, gibi, música.	
Lê textos de seu cotidiano ajustando o falado ao escrito, e/ou apoiando-se na ilustração.	
Estabelece conexões entre o texto e os conhecimentos prévios.	
Atribui sentido ao que lê, coordenando texto e contexto.	
Recupera/localiza informações explícitas de texto.	
Compreende o assunto do texto, mesmo que necessite de indicativos figurativos e/ou de palavra-chaves.	
Explicita a idéia principal do texto.	
Estabelece a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto.	
Inferre o sentido de palavras a partir do contexto.	
Estabelece relação de anterioridade e posterioridade e/ou de causalidade entre dois fatos apresentados num texto.	

Reconhece no texto escrito as informações sobre problema e solução, fato e opinião relativa ao fato narrado.	
Produção Escrita	
Produz texto simples, com apoio, levando em conta o gênero (receita, lista, bilhete)	
Revisa o texto, através de modelo, com apoio dirigido, percebendo erros na grafia de palavras conhecidas e significativas.	
Utiliza o conhecimento sobre as regularidades ortográficas.	
Emprega na produção de textos, de acordo com as possibilidades de cada gênero esquemas temporais básicos (presente x passado)	
Pontua corretamente final de frases (. ? !), usando inicial maiúscula.	
Ide e emprega, com apoio, marcadores temporais (depois, logo após, então, em seguida ...)	
Aplica regra geral de concordância (verbal e nominal).	
Examina com orientação o uso de verbos.	
Utiliza o dicionário com ajuda.	

EXPECTATIVAS GERAIS	Desempenho do aluno
Matemática	
Números	
Lê e escreve numerais de até 4 ordens.	
Identifica os números decimais no cotidiano.	
Identifica escrita mista das frações em situações cotidianas.	
Operações	
Vivencia e resolve situações-problema envolvendo a idéia de completar , mesmo que com material concreto e de forma dirigida.	
Vivencia e resolve situações-problema envolvendo a idéia da multiplicação : adição de parcelas iguais utilizando a calculadora.	
Vivencia e resolve situações-problema envolvendo a idéia de repartir , mesmo que com apoio de material concreto.	
Realiza operações (adição e subtração) com números decimais, contextualizando com o sistema monetário em situações do cotidiano.	
Realiza multiplicações utilizando a calculadora.	
Realiza divisões utilizando a calculadora.	
Realiza cálculos simples de porcentagem.	
Realiza multiplicação e divisão de números decimais, utilizando a calculadora.	
Espaço e Forma	
Identifica as principais figuras geométricas planas e espaciais cotidianas.	
Grandezas e Medidas	
Reconhece unidades usuais de medida, como metro, quilograma, litro , em situações concretas e sob orientações.	
Vivencia situações-problema que envolvam a identificação do valor de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro .	

Vivencia e resolve situações-problema envolvendo o significado de unidades de medidas como metro, quilograma e litro.	
Tratamento da informação	
Analisa e interpreta dados apresentados em tabelas e gráficos variados.	

EXPECTATIVAS GERAIS	Desempenho do aluno
Estudos Sociais	
Localiza o Brasil no mapa do mundo.	
Localiza o litoral no mapa do mundo.	
Localiza no mapa do Brasil regiões geográficas.	

EXPECTATIVAS GERAIS	Desempenho do aluno
Ciências	
Reconhece que os seres vivos utilizam oxigênio na respiração.	

OBSERVAÇÕES:

Professor	Rubrica
Matemática	
Língua Portuguesa	
Ciências	
Estudos Sociais	
Sala de Recursos	
Responsável	

Nº de faltas no período:

Em _____ de _____ de 2011

ANEXO I - Recursos elaborados na SRM para o desenvolvimento de alguns conteúdos curriculares de ciências e seus conceitos envolvidos

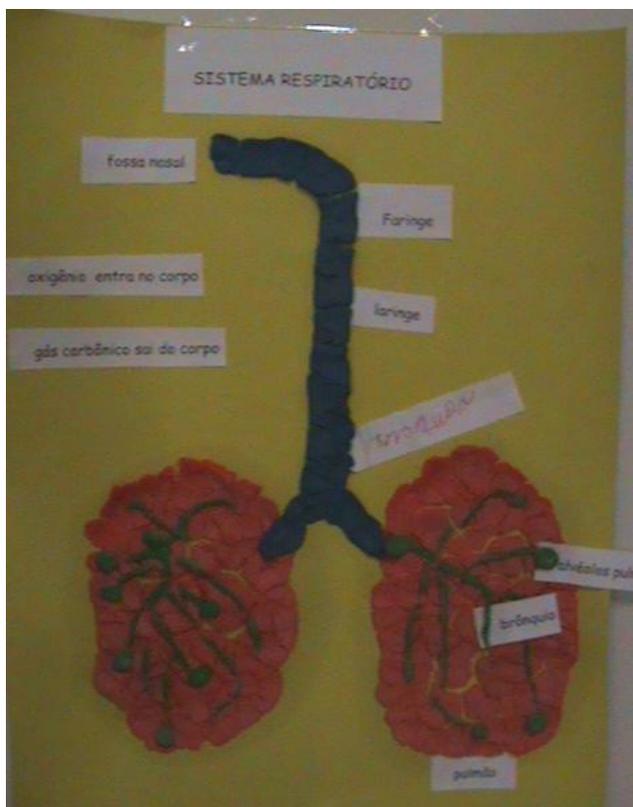


Imagem 3. Sistema respiratório de massa de modelar



Imagem 4. Aparelho respiratório