

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

DISSERTAÇÃO

**DIÁLOGOS ENTRE O CURRÍCULO E O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL
INDIVIDUALIZADO (PEI) NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

ÉRICA COSTA VLIESE ZICHTL CAMPOS

2016



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES
(PPGEDUC)**

**Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na
escolarização de alunos com deficiência intelectual**

ÉRICA COSTA VLIESE ZICHTL CAMPOS

Dissertação submetida como requisito parcial para a
obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.
Linha: Estudos contemporâneos e práticas
educativas.

Sob a orientação da Professora Doutora

Márcia Denise Pletsch

NOVA IGUAÇU/RJ
Fevereiro de 2016

371.9
C198d
T

Campos, Érica Costa Vliese Zichtl, 1973-
Diálogos entre o currículo e o planejamento
educacional individualizado (PEI) na escolarização
de alunos com deficiência intelectual / Érica Costa
Vliese Zichtl Campos. - 2016.
173 f. : il.

Orientadora: Márcia Denise Pletsch, 1977-
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares.

Bibliografia: f. 138-154.

1. Educação inclusiva - Nova Iguaçu (RJ) - Teses.
I. Pletsch, Márcia Denise, 1977-. II. Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-
Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares. III. Título.



UFRRJ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEduc)

ÉRICA COSTA VLIESE ZICHTL

**“Diálogos entre currículo e o planejamento
educacional individualizado (PEI) na escolarização de
alunos com deficiência intelectual”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação.

Linha de Pesquisa: **Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas**

Dissertação aprovada em 24/02/2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Márcia Denise Pletsch - UFRRJ (Orientador)

Prof.ª Dr.ª Flávia Faissal de Souza - UFRRJ

Prof.ª Dr.ª Rosana Glat - UERJ

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes (Freire, 2000, s/p).

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os alunos com deficiência intelectual com os quais tenho a oportunidade de conviver. Foram eles que despertaram, ainda mais, minha vontade em poder contribuir em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

*Um dia me disseram que as nuvens não eram de algodão.
Um dia me disseram que os ventos às vezes erram a direção.
E tudo ficou tão claro, um intervalo na escuridão.
Uma estrela de brilho raro, um disparo para o coração.
Somos quem podemos ser sonhos que podemos ter!
(Engenheiros do Havái)*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me proporcionar a oportunidade da realização de um sonho e por me fortalecer durante os momentos de dificuldades.

Aos meus pais, Osmar Campos Egbert Vliese (*in memoriam*) e Vera Lúcia Costa Vliese, que foram exemplo em minha vida, de amor, honestidade, persistência e de muito trabalho, incentivando a lutar por meus objetivos sempre.

Ao meu amado esposo, José Eugênio Zichtl Campos, que sempre apoiou, acreditou e participou de todos os meus projetos. Você foi essencial para essa conquista.

Às minhas amadas filhas, Maria Stela, Anna Clara e a pequena Isabella, que com muita ternura souberam compreender alguns momentos de ausência e a importância do mestrado em “nossas” vidas. Os beijinhos, os desenhos de Vigotski feitos por Bellinha e as palavras de carinho iluminaram meu caminho.

Minha gratidão à querida amiga Sinai, que além de ser companheira diária no trabalho em sala de recursos multifuncional e de luta a favor de causas por nossos alunos, me incentivou para tentar o processo seletivo do mestrado. Você me fez acreditar que era possível!

Agradecimento especial à minha orientadora, professora Márcia Denise Pletsch. Presente, atenta e muito generosa, orientou com dedicação e paciência. Compreendeu e auxiliou nos momentos de dificuldades. Sempre com uma palavra amiga, depositou grande confiança durante toda a pesquisa realizada. Seu trabalho acadêmico é impecável e seu entusiasmo nos contagia a continuar. Gratidão sempre.

Muito obrigada às professoras Rosana Glat e Flávia Faissal por aceitarem tão gentilmente o convite para fazer parte da banca desde o momento da qualificação. Agradeço pelas sugestões dadas naquele momento, bem como pela contribuição tão significativa para o aprimoramento deste trabalho. Vocês foram especiais nesse processo.

Aos colegas do grupo de pesquisa “Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem”, meus agradecimentos pelas trocas, cumplicidade, respeito, aprendizagem, especialmente à Leila, pela generosidade em partilhar seus conhecimentos sobre o PEI e a Alana e Carla pelos momentos vivenciados em alguns trabalhos. Mariana, Saionara e Roberta muito obrigada por tudo.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC/UFRRJ), que nesses dois anos contribuíram muito para a minha formação acadêmica.

À turma de 2013 de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC/UFRRJ), por todos os momentos

que passamos juntos nesses dois anos. Em especial, fica o meu agradecimento aos queridos George, Tamara e Alexandre pela amizade e cooperação durante todo o curso.

Meu agradecimento às Redes Municipais de Educação de Duque de Caxias e de Nova Iguaçu por terem reconhecido a importância deste trabalho, possibilitando a dedicação exclusiva ao mestrado. Agradeço em especial à Rede de Nova Iguaçu por ter me oportunizado o campo de investigação, sem o qual esta pesquisa não teria se concretizado.

A todos os professores participantes da pesquisa, que foram tão colaboradores para a realização da mesma.

Meu agradecimento aos pais e responsáveis que aceitaram e autorizaram a participação de seus filhos nesta pesquisa. Agradeço a colaboração e a confiança que foi depositada.

Aos queridos alunos que sempre tão gentilmente nos ensinam lições de vida e de viver. Obrigada por me permitirem o convívio com vocês.

RESUMO

CAMPOS. Érica Costa Vliese Zichtl. **Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual.** 2016. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar / PPGEduc / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2016.

Falar sobre inclusão implica numa mudança de postura frente à ordem social vigente, contemplando as diferenças como um ponto de reflexão sobre a questão da escola e do desempenho de seus papéis e funções. Significa reestruturá-la física, pedagógica, organizacional e filosoficamente. No entanto, este processo está longe de ser uma realidade no cotidiano das escolas brasileiras, sobretudo as da rede pública de ensino. Com raras exceções, nossas escolas não estão preparadas para garantir aos alunos com deficiência intelectual, a possibilidade de efetiva participação e desenvolvimento nas atividades escolares. Diante do exposto e da urgência de maior aproximação das políticas públicas de inclusão com a realidade escolar, o objetivo desta pesquisa é analisar a elaboração e a implementação do planejamento educacional individualizado (PEI) para alunos com deficiência intelectual em uma escola da rede de ensino Municipal de Nova Iguaçu, a partir do currículo adotado na mesma. A investigação está inserida no projeto de pesquisa “A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem”, com apoio financeiro do Programa Observatório da Educação da CAPES. A pesquisa qualitativa, baseada nos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação, foi adotada como procedimento metodológico. Para tal, realizamos encontros com as docentes para refletir sobre a proposta do PEI na escolarização de alunos com deficiência intelectual. A coleta de dados utilizou como procedimentos a observação participante (com registro em diário de campo), análise documental (fichas, relatórios) e entrevistas semiestruturadas. Como referencial teórico, empregamos a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Os dados obtidos revelaram a complexidade e a fragilidade com que o processo de inclusão escolar desses alunos vem sendo realizado em salas de aula comum, assim como o distanciamento e dificuldade da possibilidade de trabalho colaborativo com o professor de sala de recursos multifuncional. Observamos que práticas tradicionais e sem relação com a proposta curricular continuam povoando o cotidiano dos alunos com deficiência intelectual, dificultando ainda mais todo seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Por último ressaltamos a importância do PEI, elaborado durante a intervenção, como um instrumento que pode auxiliar a inclusão destes alunos.

Palavras-Chave: Políticas de inclusão escolar. Deficiência intelectual. Planejamento educacional individualizado (PEI).

ABSTRACT

CAMPOS, Érica Costa Vliese Zichtl. **Dialogs between the curriculum and the Individualized Educational Planning (IEP) in schooling of students with intellectual disability.** 2016. 173 p. Dissertation (Master Degree in Education) Educational Institute / Multidisciplinary Institute / PPGEduc / Rural Federal University of Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2016.

Talking about inclusion implies in a change of attitude in relation to the actual social order, contemplating differences such as the point of reflection about the school and the performance of its roles. It means a physical, pedagogical, organizational, and philosophical restructuring of the school. However this process is far away from the reality faced in the Brazilians schools, specially the public ones. With rare exceptions, our schools are not prepared to guarantee an effective participation and development in the school activities for our students with intellectual disability. Because of this reason and the urgency of a further approximation of the public policies of inclusion with the school reality, the objective of this research is to analyze the elaboration and implementation of the Individualized Educational Planning (IEP) for students with intellectual disability in a school of the municipal educational system of Nova Iguaçu (state of Rio de Janeiro, Brazil), from its own curriculum. The investigation is inside the research project “The schooling of students with intellectual disability: public policies, cognitive processes, and learning evaluations”, with the financial support of The Observatory Program of Education of CAPES. The qualitative research, based on methodological assumptions of the research-action was adopted as methodological procedure. For this purpose it was realized meetings with teachers to reflect about the implementation of the IEP (PEI) in the educational formation of the students with intellectual disability. Data collection procedures used the participant observation (with registry of field diary), documental analysis (files, reports), and semi structured meetings. As the theoretical referential, it was adopted the historical-cultural perspective of Vigotski. The data obtained showed the complexity and fragility which the process of schooling inclusion of these students has been realized in regular classes, as well as the remoteness and difficulty of a collaborative working possibility with the multifunctional resources teacher. It was also noticed that the traditional practices, which have no relation with the curriculum proposal, keep running in the daily activities of students with intellectual disability, making even harder their learning process and development. Concluding, it is important to emphasize the importance of the IEP (PEI), elaborated during the intervention, as an instrument which can help the inclusion of these students.

Keywords: Schooling Inclusion Policies; Intellectual Disability; Individualized Educational Planning (IEP).

LISTA DE QUADROS, IMAGENS E GRÁFICOS

Quadro 1. Concepções e noções de inteligência e cognição em diferentes períodos históricos.....	22
Quadro 2. Fatores de risco para a deficiência intelectual	38
Quadro 3. Níveis de deficiência e escolarização	54
Quadro 4. Níveis de planejamento do PEI	62
Quadro 5. Componentes básicos do PEI	62
Quadro 6. Estudos sobre o planejamento educacional individualizado (PEI) realizados no Brasil.....	65
Figura 1. Representação das fases do ciclo básico da investigação-ação.....	73
Figura 2. Mapa da cidade de Nova Iguaçu	76
Quadro 7. Modalidades de atendimento especializado oferecido pela Rede Municipal de Ensino de Nova Iguaçu	77
Quadro 8. Quantitativo de alunos com NEE na Rede Municipal de Nova Iguaçu	78
Gráfico 1 : Alunos público alvo da Educação Especial da rede municipal de Nova Iguaçu	79
Quadro 9. Quantitativo de alunos NEE na Rede Municipal de Nova Iguaçu	79
Quadro 10. Estrutura da escola	81
Quadro 11. Caracterização dos professores	82
Quadro 12. Caracterização pedagógica dos alunos.....	83
Quadro 13. Quantitativo de acompanhamentos a serem realizados nos atendimentos nas salas de recursos multifuncionais e em sala de aula regular.....	85
Gráfico 2: Das disciplinas observadas e sua frequência.....	88
Quadro 14: Núcleos temáticos identificados nos registros em diário de campo	96
Quadro 15: Núcleos temáticos identificados nas entrevistas realizadas com os professores.....	97
Quadro 16: Objetivos, fontes e principais núcleos e categorias temáticas	101
Quadro 17: Objetivos, fontes e principais núcleos e categorias temáticas	120
Quadro 18: Desenvolvimento da pesquisa de campo e encontros com os professores	161
Quadro 19: PEI para o aluno Pedro.....	166
Quadro 20: PEI para a aluna Tuane.....	167
Quadro 21: PEI para o aluno Carlos.....	168

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1- QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	17
1.1. Educação Especial: as primeiras iniciativas	17
1.2. Educação Especial no Brasil: um pouco da nossa história	21
1.3. Sobre as políticas de inclusão	29
CAPÍTULO 2- CONHECENDO E COMPREENDENDO A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL À LUZ DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO	36
2.1. Deficiência intelectual: conceito e caracterização	36
2.2. Os conceitos da perspectiva histórico-cultural como aliados na escolarização de alunos com deficiência intelectual	41
CAPÍTULO 3- O CURRÍCULO E O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI): ENTRELAÇANDO POSSIBILIDADES PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	52
3.1. Currículo: buscando compreender a história	52
3.2. Currículo e sua relação com as práticas escolares	55
3.3. Estrutura do planejamento educacional individualizado (PEI)	60
3.4. O que mostram algumas pesquisas sobre o PEI no Brasil?	65
CAPÍTULO 4- PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA COMO METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO	70
4.1. Alguns aspectos sobre a abordagem qualitativa	70
4.2. Pesquisa-ação: realização de um trabalho colaborativo	71
4.3. A Educação em Nova Iguaçu	74
4.4. A escola pesquisada	80
4.4.1. Sujeitos da pesquisa	82
4.4.2. Procedimentos da pesquisa	84
4.4.2.1. Primeira fase: procedimentos preliminares	84

4.4.2.2. Segunda fase: pesquisa de campo	85
4.4.2.3. Procedimentos de coleta dos dados	86
4.4.3. Terceira fase: análise de dados	95

CAPÍTULO 5- CONCEPÇÕES E COMPREENSÕES DOCENTES ACERCA DO TRABALHO COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL100

5.1. Inclusão do aluno com deficiência intelectual: trabalhando com as concepções docentes investigadas	101
5.2. Práticas pedagógicas: dificuldade de propostas para adequação e flexibilidade curricular para alunos com deficiência intelectual	107

CAPÍTULO 6- PEI, TRABALHO COLABORATIVO E MEDIAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL120

6.1. PEI: reflexão, elaboração e intervenção nas práticas pedagógicas	121
6.2. Resultados das intervenções a partir da implementação PEI: novas possibilidades para as práticas pedagógicas	127

CONSIDERAÇÕES FINAIS134

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS138

APÊNDICES155

ANEXOS169

INTRODUÇÃO

Uma escola em que seja dada à criança a possibilidade de formar-se, de tornar-se um homem, de adquirir os critérios gerais que sirvam ao desenvolvimento do caráter. [...] Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e constranja a sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação dentro de uma bitola (GRAMSCI, 1958, p. 59).

A sociedade torna-se mais dinâmica a cada dia. Com isso, as formas de compreender o mundo e o outro se tornam um pouco mais complexas. Estaríamos diante de um novo paradigma: viver a diferença e integrar na diversidade.

Contribuindo com o pensamento de Gramsci, esta pesquisa abordará aspectos relacionados ao processo de escolarização da pessoa com deficiência intelectual¹, uma vez que compreendemos que, assegurar um ensino de qualidade para esses estudantes é um dever que envolve a responsabilidade e o compromisso de todos. Sendo assim, é papel da escola proporcionar condições para que este aluno desenvolva suas capacidades a partir do processo de ensino e aprendizagem, de forma que este promova o conhecimento e desenvolvimento, garantindo seu direito como cidadão.

O interesse pelo tema surgiu ainda quando era estudante de Psicologia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e, posteriormente, ao atuar como Orientadora Educacional, participando e auxiliando o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual em uma escola da rede pública municipal de Nova Iguaçu/RJ. Assim como, também, se tornou relevante ao desenvolver um trabalho como professora de uma sala de recursos multifuncional em uma escola da rede municipal de Duque de Caxias/RJ.

Desde o início do trabalho em ambas as redes, ficou evidente a dificuldade para efetivarmos e garantirmos um trabalho em que realmente a inclusão fosse realizada visando e garantindo o pleno desenvolvimento desses educandos. Para isso, seria necessário romper com práticas tradicionais, marcadas pela homogeneidade e pela fragilidade do currículo no planejamento de atividades para esses alunos.

Acreditamos que todo o processo histórico corrobora ao revelar que a pessoa com deficiência intelectual, em decorrência de conceitos, classificações, avaliações e diagnósticos

¹ Conforme manual da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID/2010), na atualidade, o termo empregado é deficiência intelectual. Esse novo termo, segundo Pletsch; Glat (2012) vem sendo disseminado desde a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual realizada em 2001, no Canadá, por recomendação da *International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities (IASSID)* Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais. No entanto, neste trabalho, ainda utilizaremos em alguns momentos o termo deficiência mental considerando-o como sinônimo do termo deficiência intelectual em função da predominância do primeiro na legislação brasileira.

da própria deficiência passou a ser alvo da construção de um sujeito com poucas perspectivas educacionais, colocado e mantido à margem, excluído ou segregado, por desviar-se do padrão de “normalidade” social (FERREIRA, 1989; PLETSCHE, 2012, 2014; GLAT; PLETSCHE, 2013).

Tentando romper um pouco com esse tipo de visão, marcada muito mais pela presença de práticas terapêuticas e clínicas para a pessoa com deficiência intelectual, ao conhecer o planejamento educacional individualizado (PEI)², objeto de estudo deste trabalho, a oportunidade de novas perspectivas pedagógicas foram desencadeadas como possibilidades de fazerem parte da rotina desses alunos.

O PEI pode ser definido como uma estratégia para promover o desenvolvimento e a futura inserção social e laboral de alunos com deficiência (PLETSCHE, 2009). Podemos dizer que é um importante instrumento para redimensionar as práticas entre professores de classe regular e o professor do atendimento educacional especializado (AEE), por meio do trabalho colaborativo entre ambos (CAMPOS; PLETSCHE, 2014).

Neste sentido, várias inquietações me acompanharam a procura de respostas e reflexões sobre elas. Era preciso o aprofundamento nos estudos para atuar com esses alunos. A partir de então, ingressei, em 2014, no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ) especificamente, na linha de pesquisa Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas, com o intuito de pesquisar acerca do envolvimento e desenvolvimento entre novas práticas pedagógicas e a elaboração de uma proposta de PEI para a escolarização de pessoas com deficiência intelectual.

Desde então, passei a fazer parte do Grupo de Pesquisa "Observatório de educação especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem", no qual participo da equipe de pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no projeto "A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem", desenvolvido em rede pela *UFRRJ*, *UDESC* e *UNIVALI* (2012). Criado em 2009, sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Márcia Denise Pletsch, o grupo tem como um dos objetivos

² O planejamento educacional individualizado (PEI) também é conhecido como, plano educacional individualizado (PEI), planejamento educacional individualizado (PEI), plano de desenvolvimento psicoeducacional individualizado (PPI), plano de desenvolvimento educacional individualizado (PDEI) (MARIN; BRAUN, 2013). Optamos pela nomenclatura planejamento por acreditarmos ser de maior abrangência para a questão tratada.

investigar a escolarização de alunos com deficiência intelectual em diferentes municípios da Baixada Fluminense, dentre eles, Nova Iguaçu que é nosso campo de pesquisa.

Temos como objetivo geral desta pesquisa analisar a elaboração e a implementação do PEI para alunos com deficiência intelectual, incluídos em classe regular, em uma escola da rede municipal de Nova Iguaçu. Para tal, utilizamos como metodologia a pesquisa-ação colaborativa (ANDRÉ, 1995; THOLLENT, 2008; JESUS, 2005, 2006, 2007, 2008; GLAT; PLETSCHE, 2012; BRAUN, 2014), para alcançarmos nossos objetivos.

Conforme nos aponta Lev Semionovitch Vigotski³ (2000, 2007), que defende que por meio das relações sociais ocorre o desenvolvimento humano, acreditamos que a referida perspectiva nos auxilia nas nossas reflexões sobre outros conceitos presentes nos estudos educacionais contemporâneos, como os de mediação, compensação e elaboração conceitual. Consideramos que um maior entendimento destes, a partir da análise das práticas pedagógicas de professores de alunos com deficiência intelectual, contribuirá para avançarmos teoricamente sobre a escolarização desses sujeitos. A partir de então, delimitamos como objetivos específicos:

- Analisar as concepções docentes sobre como ocorre o processo de escolarização e inclusão de alunos com deficiência intelectual;
- Contribuir com a ressignificação das práticas pedagógicas dos professores na escolarização de alunos com deficiência intelectual, incluídos em classe regular, a partir da elaboração e implementação do PEI.

Para atender aos objetivos algumas questões foram tomadas como base para nortear a investigação, a saber:

- O processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual, matriculados no ensino regular, é baseado em que concepção de currículo? É o mesmo ofertado aos demais alunos?
- Qual a base teórica das práticas pedagógicas destinadas para a escolarização dos alunos com deficiência intelectual?
- Como o PEI poderá contribuir para ressignificar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual e para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre os professores do AEE e do ensino regular?

A partir dessas considerações organizamos esta dissertação em seis capítulos.

³ Utilizaremos a grafia do nome do autor “Vigotski”, mas indicaremos outras grafias nas citações e referências, de acordo com as fontes bibliográficas.

No primeiro capítulo “Questões contemporâneas sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” abordamos sucintamente a constituição histórica da Educação Especial no Brasil, perpassando por diferentes épocas e concepções que muito nos auxiliam a compreender as políticas que são destinadas a este grupo até a atualidade (JANUZZI, 1992; MENDES, 1995, 2001, 2006; BUENO, 1997; MAZOTTA, 2005; KASSAR, 2011; GLAT; BLANCO, 2009; PLETSCH, 2014).

No segundo capítulo “Conhecendo e compreendendo a deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico-cultural” tecemos considerações acerca do conceito de deficiência intelectual, assim como suas principais características (OMOTTE, 1994; PADILHA, 2001, 2004; PLETSCH, 2010; VELTRONE, 2010; GLAT; PLETSCH, 2012; OLIVEIRA, 2006, dentre outros). Abordamos os referenciais da perspectiva histórico-cultural com o objetivo de provocar reflexões sobre as possibilidades do processo escolar no desenvolvimento destes educandos (VIGOTSKI, 2000, 2005; SACRISTAN, 1998; BARROCO, 2011; LUNARDI MENDES, 2008; OLIVEIRA, 2008, 2011; FICHTNER, 2010; PLETSCH, 2010, 2013; SOUZA, 2013, entre outros).

O terceiro capítulo “O currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI): entrelaçando possibilidades para a escolarização de alunos com deficiência intelectual” trata das dimensões que envolvem o currículo escolar (PACHECO, 2001; ANTUNES, 2008; OLIVEIRA; MACHADO, 2007; LUNARDI-MENDES, 2008; 2014; PLETSCH; GLAT, 2012; GARCIA, 2012; SOUZA, 2013, dentre outros), as práticas pedagógicas e o PEI (TANNÚS-VALADÃO, 2010, 2014; BRAUN; VIANNA, 2011; GLAT; PLETSCH, 2012; PLESCH; GLAT, 2013; MARIN; BRAUN, 2013) para a escolarização de alunos com deficiência intelectual, abordando sua conceituação, características e avaliação a fim de contribuir para a definição dos apoios e suportes que auxiliarão em seu processo de ensino e aprendizagem. Apresentamos também algumas pesquisas relacionadas a este tema já realizadas no Brasil (GLAT; PLETSCH, 2011, 2012; TANNÚS-VALADÃO, 2010, 2013; GLAT; VIANNA; REDIG, 2012; VIANA; MARIN, 2013; SOUZA, 2013; VIANA, 2015; AVILA, 2015).

No quarto capítulo “Pesquisa-ação colaborativa como metodologia de investigação” apresentamos nossa proposta metodológica. Nela descrevemos os procedimentos de coleta e análise de dados, assim como, o campo da pesquisa e os sujeitos participantes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994; JESUS, 2005, 2006, 2007, 2008; TRIPP, 2005; PIMENTA, 2005; FRANCO, 2005; BARDIN, 2010, GLAT; PLETSCH, 2012; BRAUN, 2014; ROCHA, 2014).

No quinto capítulo “Concepções e compreensões docentes acerca do trabalho com alunos com deficiência intelectual” analisamos concepções docentes sobre o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual. Relacionamos os dados obtidos com o atual trabalho ofertado e desenvolvido para estes educandos, a partir das questões do processo de inclusão, o conceito de deficiência intelectual, aspectos relacionados ao currículo e às práticas pedagógicas ali desenvolvidas a luz de alguns conceitos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski (MAZZOTA, 1996; VIGOTSKI, 1997, 2003; DE CARLO, 2001; BUENO, 2002; FERREIRA; GLAT, 2003; CARVALHO, 2004; GLAT; FERNANDES, 2005; BATISTA, 2006; FONTES, 2007; CAPELLINI; RODRIGUES, 2009; GLAT; BLANCO, 2009; MARTINS, 2009; PLETSCHE, 2010, 2011; BRAUN, 2012; GLAT; PLETSCHE, 2012; OLIVEIRA, 2013).

Em “PEI, trabalho colaborativo e mediação: aliados na possibilidade para a escolarização do aluno com deficiência intelectual”, capítulo seis deste trabalho, abordamos os dados sobre os encontros com as professoras participantes da pesquisa, no qual analisamos os resultados das intervenções realizadas a partir da elaboração e do desenvolvimento do PEI para os alunos público-alvo da pesquisa (VIGOTSKI, 2000, 2008; MARTINS 2002; FONTES, 2009; BRAUN, 2004; 2012; FERREIRA et al., 2007; PACHECO, 2007; JESUS; 2008; GLAT, 2008; FONTES, 2009; PLETSCHE, 2009; 2013; GLAT; PLETSCHE, 2012; dentre outros).

Por último, apresentamos as considerações sobre este trabalho, ressaltando a importância deste tema para a discussão e o desenvolvimento de práticas pedagógicas menos excludentes e mais inclusivas, tendo como objetivo a escolarização e o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual.

CAPÍTULO I

QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para mim, o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo; é a dialetização dos atos de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por essa razão, a utopia é também, um compromisso histórico (FREIRE, 1980, p. 18).

Neste capítulo, nos propomos a apresentar, de maneira sucinta, aspectos sobre a constituição histórica da Educação Especial no Brasil, em particular as políticas contemporâneas que tratam das propostas de Educação Inclusiva. Em especial, aquelas elaboradas a partir do Governo Lula (2003-2010), período que tivemos enormes investimentos nas políticas sociais em nosso país.

1.1. Educação Especial: as primeiras iniciativas

Tem-se evidenciado na atualidade a preocupação com o atendimento às pessoas que apresentam dificuldades acentuadas em relação à maioria considerada “normal”, através das mais diversas ações. A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva constitui algumas delas. O que muda na atual discussão, mesmo que em meio à controvérsias ainda muito presentes em nossa sociedade é o fato de não ser pensado na escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais⁴ apenas como fato isolado. Desta forma, vemos o enunciar de um panorama no qual as possibilidades são ampliadas em detrimento das impossibilidades.

A história da deficiência percorreu um longo caminho até chegar à concepção de Educação Especial que temos hoje. Sempre existiram pessoas, que por algum motivo, chamaram atenção por serem diferentes (deficiência, modos de pensar, se vestir, de agir, dentre outros) e que por esses mesmos motivos eram segregados, escondidos da sociedade.

Bueno (1997) corrobora com essa ideia ao dizer que:

⁴ Necessidades educacionais especiais são aquelas demandas exclusivas dos sujeitos que, para aprender o que é esperado para o seu grupo referência, precisam de diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais; recursos, metodologias e currículos adaptados, bem como tempos diferenciados, durante todo ou parte do seu percurso escolar (CORREIA, 1999; BLANCO, 2001; GLAT; BLANCO, 2009).

[...] em todas as épocas, o meio social identificou, por algum critério, indivíduos que possuíam algumas características que não faziam parte daquelas que se encontravam entre a maior parte dos membros desse mesmo meio, não pela simples presença de uma diferença, mas pelas consequências desse sujeito na construção coletiva de sobrevivência e reprodução de diferentes agrupamentos sociais, em diferentes momentos históricos (p. 159).

Por volta do século XVII acreditava-se que tanto a loucura quanto a deficiência, eram irremediáveis, sendo o isolamento em sanatórios e hospícios, visto como uma “forma de proteção do meio social de manifestações individuais que interfeririam na nova ordem social” (BUENO, 1997, p.165). Não havia distinção entre ambas, que eram consideradas irreversíveis.

O atendimento às pessoas com deficiência, durante este período, estava mais relacionado ao aspecto social do que ao educacional propriamente dito. Mazzota corrobora com essa questão ao dizer que:

[...] cabe alertar que, tanto na literatura educacional quanto em documentos técnicos, é frequente a referência a situações de atendimento à pessoas deficientes (crianças e/ou adultos) como sendo educacionais, quando uma análise mais cuidadosa revela tratar-se de situações organizadas com outros propósitos que não o educacional (2005, p.15).

A Educação Especial surgiu na Europa, no final do século XVIII, com a criação de instituições especializadas para o atendimento educacional de surdos e cegos cujos legados contribuíram para a expansão da área. Destacam-se importantes iniciativas educacionais para as pessoas com deficiência, que surgiram com alguns educadores e cientistas, como Philippe Pinel⁵, Jean- Marc Itard⁶, Valentin Haüy⁷, dentre outros, que constataram que a pessoa com alguma deficiência poderia aprender e, conseqüentemente, ser educada (MENDES, 1995; AMARAL, 1995; DEVELAY, 2005; SILVA, 2006; PLETSCHE, 2014).

⁵ Médico, pioneiro no tratamento dos doentes mentais, Pinel inicialmente clinicou e somente passou a se interessar pela psiquiatria por volta de 1780, devido à preocupação em socorrer um amigo vítima de psicose maníaca aguda. Corretamente considerou as doenças mentais como resultado de tensões sociais e psicológicas excessivas, de causa hereditária, ou ainda originadas de acidentes físicos, desprezando a credence entre o povo e mesmo entre os médicos de que fossem resultado de possessão demoníaca. Humanista, era contra as medicalizações, e defendia que o médico deveria participar da administração hospitalar, objetivando organização, higiene e relações interpessoais saudáveis. Em 1801 publicou o "*Tratado médico-filosófico sobre a alienação ou a mania*", no qual descreveu uma nova especialidade médica que viria a se chamar Psiquiatria (1847). Disponível em <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/PhilipxPi.html>. Acessado em janeiro de 2015.

⁶ Tornou-se conhecido como educador de surdos e realizou diversos experimentos nos seus alunos da École de Saint-Jaques, em Paris. Seu paciente mais famoso, personagem de um de seus livros, foi o “Homem Selvagem”. Retirado aos doze anos da floresta de Aveyron, no sul da França, por cinco anos, Jean Marc Itard trabalhou com Vítor; seus registros deram origem ao livro considerado como o “primeiro manual de Educação de retardados” (GALVÃO, 2000; MAZZOTTA, 2005; BRIDI, 2006; JANUZZI, 2006).

⁷ Valentin Haüy foi uma das primeiras pessoas a se interessar pelos cegos, promovendo uma intensa campanha de sensibilização pública para as suas necessidades e dedicando-se à investigação de técnicas que permitissem a sua educação e integração sócio-profissional (MAZZOTTA, 2005).

Nesse período, em Paris, começaram a ser criadas as primeiras instituições para pessoas com deficiência, acolhendo crianças cegas e surdas. Nesses locais, eram utilizadas as mesmas práticas dos hospícios, dentre elas, a internação, que visava a “cura” do “paciente” e da sua deficiência.

As crianças com essas deficiências eram submetidas a cuidados médicos. Por meio deste atendimento adaptaram-se outras formas de comunicação para surdos, como a linguagem de sinais, também conhecida como Libras⁸ e as letras em alto relevo para os cegos, denominada Braille⁹. Desta forma, buscava-se compensar a deficiência, desenvolvendo habilidades na pessoa com deficiência para que ele pudesse ser “útil” à sociedade. Em contrapartida, a autonomia era pouco ou nunca trabalhada nesses indivíduos, tornando-os muito dependentes das instituições, fazendo com que permanecessem nestas até o fim de suas vidas (BUENO, 1997), como vemos abaixo:

Esses institutos se transformaram em asilos, preenchendo basicamente a função de organizadores de mão de obra barata, que retiravam os desocupados das ruas e os encaminhavam para o trabalho obrigatório, manual e tedioso, parcamente remunerado, quando não em troca de comida e um catre no “maravilhoso espaço do asilo oficina” (p. 167).

Ainda neste período, outras instituições na Europa também se abriram para acolher pessoas com deficiência e com condutas desviantes, mas acabaram por tornarem-se instituições residenciais como opção para “não punir, não abandonar e nem sobrecarregar o estado e a família com sua incômoda presença” (PESSOTI, 1984, p. 24).

Partindo desta perspectiva, observamos que a Educação Especial, se constituiu a partir de um modelo clínico/médico (GLAT; FERNANDES, 2005; GLAT; BLANCO, 2009; PLETSCHE, 2014; GLAT; PLETSCHE, 2012). Ainda que esta abordagem seja, até nos dias atuais, bastante criticada, não há como negar a participação e a influência médica durante todo esse processo:

⁸ A **Língua Brasileira de Sinais** (LIBRAS) é utilizada por deficientes auditivos para a comunicação entre eles e entre surdos e ouvintes. Tem origem na Linguagem de Sinais Francesa e é uma das linguagens de sinais existentes no mundo inteiro para a comunicação entre surdos. As linguagens de sinais não são universais, elas possuem sua própria estrutura de país pra país e diferem até mesmo de região pra região de um mesmo país, dependendo da cultura daquele determinado local para construir suas expressões ou regionalismos. Esta história reflete uma realidade social, política e histórica que também vai se refletir na história do Surdo através dos tempos (MOURA, 2000).

⁹ **Braille** ou **braile** é um sistema de leitura com o tato para cegos inventado pelo francês Louis Braille, que perdeu a visão aos três anos, no ano de 1827 em Paris. Quatro anos depois, ingressou no Instituto de Cegos de Paris e tornou-se professor desse instituto. Ao ouvir falar de um sistema de pontos e buracos inventado por um oficial para ler mensagens durante a noite em lugares onde seria perigoso acender a luz, ele fez algumas adaptações no sistema de pontos em alto relevo, e em 1829 publicou o seu método (MAZZOTTA, 2005).

[...] os médicos foram os primeiros a despertar para a necessidade de escolarização de indivíduos com deficiência que se encontravam misturados na população dos hospitais psiquiátricos, sem distinção de patologia ou de idade, principalmente no caso da deficiência intelectual. Sob esse enfoque o olhar médico tinha precedência: a deficiência era entendida como uma doença crônica, e todo atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional, era considerado pelo viés terapêutico (GLAT; BLANCO, 2009, p. 19).

De acordo com o apontamento, temos a contribuição de Edouard Séguin¹⁰ (1812-1888), médico francês que sistematizou os estudos metodológicos sobre a educação dos sujeitos com deficiência mental. Séguin desenvolveu um método de educação para as chamadas “crianças idiotas”, denominado por ele de “método fisiológico”, onde a configuração assistencialista da deficiência, predominante até então, passou a sofrer alterações. Foi o primeiro estudioso a preocupar-se com a elaboração de uma educação voltada para indivíduos com deficiência e que criticou severamente a prevalência da visão médica de incurabilidade dessa deficiência (PLETSCH, 2014).

Neste contexto ainda podemos destacar as colaborações de Maria Montessori (1870-1956) e Alice Descoedres (1877-1963), ambas médicas. O método de Montessori é caracterizado por uma ênfase na independência, liberdade com limites e respeito pelo desenvolvimento natural das habilidades físicas, sociais e psicológicas da criança. O ponto mais importante não é tanto seu material ou sua prática, mas a possibilidade criada pela utilização dele de se libertar a verdadeira natureza do indivíduo, para que esta possa ser observada, compreendida, e para que a educação se desenvolva com base na evolução da criança, e não o contrário. Em outras palavras, ela entendia que “o método não deve limitar-se à eficácia didática (enquanto modo de ensinar repertórios acadêmicos ou não), mas deve alcançar a pessoa do educando, seus valores, sua autoafirmação, seus níveis de aspiração, sua autoestima e sua autoconsciência” (PESSOTTI, 1984, p.181). A este respeito, Glat e Blanco nos dizem que:

Novas metodologias e técnicas de ensino trouxeram a possibilidade de aprendizagem e adaptação escolar desses sujeitos, até então alijados da escolarização formal. “O deficiente pode aprender”, tornou-se a palavra de ordem, resultando numa mudança de paradigma do modelo médico, predominante até então, para o modelo educacional. A ênfase não era mais

¹⁰ Baseava seus estudos valorizando o lúdico para o trabalho com seus pacientes. Acreditava que os exercícios deviam seguir uma sequência de dificuldade, iniciando do mais fácil até atingir o nível mais difícil. Seu método partia daquilo que o aluno já conhecia para depois desenvolver seus conhecimentos. Foi um grande inovador na educação dos deficientes mentais, já que sua proposta previa o desenvolvimento da autonomia do indivíduo numa época em que deficiência era sinônimo de dependência. Destacava a importância do contexto, bem como das experiências e vivências que o sujeito ali teria (TEZZARI, 2009, p. 98).

na deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim nas condições do meio em proporcionar recursos adequados que promovessem o desenvolvimento e a aprendizagem (2009, p. 20 e 21).

Já Alice Descoedres contribuiu na construção de instrumentos e técnicas de psicologia aplicadas à educação com um diferencial: esses instrumentos não eram de uso restrito em sua escola, mas também “[...] nos lares familiares, nos jardins públicos, nos ônibus... em todo o ambiente natural onde pôde encontrar crianças para observar, indagar, registrar seus comportamentos e respostas” (ANTIPOFF, In: DESCOEUDRES, 1968, p. 8).

Outro aspecto importante da pesquisa realizada por Descoedres refere-se à **individualização** do atendimento, que para ela não implicaria num atendimento isolado, individual, mas estaria diretamente relacionado às necessidades individuais dos alunos. Neste sentido, a autora enfatiza ao afirmar que: [...] cumpre que a criança disponha, quanto antes, dos meios de ganhar a vida; e, devemos descobrir e desenvolver-lhe as aptidões, utilizar a sua exígua mentalidade com parcimônia, orientando-a para um fim prático (1968, p. 55).

De acordo com esses pressupostos, baseados nas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência, iniciou-se um período de reavaliações e redimensionamento de paradigmas acerca da escolarização dos mesmos:

Em outras palavras, o modo como enxergamos o aluno e as expectativas que temos sobre ele acaba impactando nas práticas que dirigimos para eles e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento. [...] Mas, é preciso ter clareza que para trilhar outros caminhos de desenvolvimento faz-se necessário oferecer ao sujeito com deficiência intelectual condições sociais e educacionais para tal (PLETSCH, 2014, p. 11).

A relevância desses trabalhos pode ser vista até os dias atuais, pois contribuíram para o entendimento de que é preciso favorecer a participação ativa dos alunos com necessidades educacionais especiais, assim como garantir, quando necessário, a individualização de seu atendimento a partir de práticas pedagógicas planejadas e organizadas para a sua promoção escolar e social.

1.2. Educação Especial no Brasil: um pouco da nossa história

Analisando o período histórico da Educação Especial no Brasil, dos séculos XVI ao XVIII, notamos que se evidenciam teorias e práticas sociais de discriminação, promovendo infinitas situações de exclusão. Podemos dizer que essa foi uma época caracterizada pelo desconhecimento e rejeição do indivíduo com deficiência em vários segmentos: a família, a

escola e a sociedade em geral condenavam esse público de forma preconceituosa, de modo a excluí-los do estado social.

Para auxiliar num melhor entendimento desse contexto histórico brasileiro buscamos nas produções de autores como, Bueno, (1997; 2005); Ferreira, (1998); Mazzotta, (2005); Jannuzzi, (2004; 2006); Glat; Fernandes, (2005); Meletti, (2007); Mendes, (2010); Souza (2013); Pletsch (2014e), dentre diversos outros, fatos para compreender a constituição e materialização política dessa área.

Segundo Mendes (2006), podemos encontrar alguma perspectiva de Educação Especial a partir do século XVI, com uma mudança de pensamento dos profissionais da época:

Médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes da época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis. Centrados no aspecto pedagógico, numa sociedade em que a educação formal era direito de poucos, esses precursores desenvolveram seus trabalhos em bases tutoriais, sendo eles próprios os professores de seus pupilos (p. 387).

Assim como em nível internacional, no Brasil, atitudes relacionadas às pessoas com deficiência, historicamente, sempre estiveram vinculadas à noção de inteligência e cognição que a sociedade atribuía a elas. O quadro abaixo nos auxilia na compreensão acerca dessas ideias em diferentes períodos históricos:

Quadro 1- Concepções e noções de inteligência e cognição em diferentes períodos

Período	Concepção	Noção de inteligência	Atitude
Até o séc. XVI	Pré-formista	Atribuição das causas da deficiência a forças sobre-humanas. A ideia de inteligência pré-formada tira do meio e do substrato orgânico qualquer influência no seu desenvolvimento.	Práticas de extermínio, perseguição, rejeição, negligência, exclusão dos deficientes.
Séc. XVII e séc. XVIII	Pré-determinista	As causas da deficiência e da normalidade estariam determinadas pelo substrato biológico. As características intelectuais do indivíduo dependiam exclusivamente da estrutura genética herdada.	Confinamento dos deficientes em asilos, hospitais, institutos.
Séc. XIX	Envolvimentista	A ocorrência dos casos de excepcionalidade é atribuída à privação de estímulos. A hereditariedade e os fatores biológicos pré-estruturados do sistema nervoso são minimizados em relação aos	Início da educação para pessoas deficientes em instituições, separadas de

		fatores do meio, supervalorizados.	acordo com a deficiência.
Séc. XX (até 1970)	Interacionista	Entende-se que a hereditariedade não se opõe ao meio; sem privilegiar o indivíduo (orgânico) ou o meio, propõe-se a interação de ambos como a forma mais coerente de construção do conhecimento.	Democratização da Educação Básica. Aumento da demanda de matrículas escolares. Criação de classes de apoio e classes especiais.
Séc. XX até os dias atuais	Modificabilidade cognitiva (vertente do Interacionismo)	A inteligência é concebida como um processo interacional, flexível, plástico, dinâmico, autorregulado.	Discussão sobre integração/inclusão e aumento do número de inserções de crianças com deficiência no sistema regular de ensino.

Fonte: Fonseca (1995) e grifos nossos.

Esta análise traz a reflexão de que no decorrer da história da humanidade, as concepções sobre as deficiências foram sendo ressignificadas “conforme as crenças, valores culturais, concepção de homem e transformações sociais que ocorreram nos diferentes momentos históricos” (BRASIL, 2001, p.25).

Para o contexto nacional, Jannuzzi (2004), nos apresenta três concepções educacionais distintas sobre a deficiência desde o Brasil Colônia:

A – as [concepções] centradas apenas na deficiência, na diferença em relação ao considerado normal; B - as que enfatizam ora o contexto, em que a educação visa somente à preparação para ocupar lugares no mercado de trabalho existente, ora a educação, que passa a ser redentora da realidade; C – a que ressalta a educação como mediação, procurando estabelecer o diálogo entre ela e o condicionantes históricos e apropriação dos conhecimentos necessários à vida digna e transformadora da sociedade, através do uso de tecnologia, métodos e técnicas adequados (p.9).

No Império, período de 1824, temos a menção de *educação para todos*, mas retirando os direitos políticos dos incapacitados físicos e morais (considerados todos os desvalidos – criminalidade, demências, promiscuidade, deficiências mentais). Um grande e importante marco dessa época foi a fundação, na década de 1850, do Imperial Instituto de Educação de

Cegos do Brasil/Instituto Benjamim Constant/ IBC¹¹ (1954) e do Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES¹² (1856), (BUENO, 1993; MENDES 2001; MAZZOTTA, 2005; PLETSCHE, 2010). Teixeira nos auxilia para a compreensão desse período:

Nada me parece mais significativo desse longo período de omissão e estagnação, com medidas medíocres e lampejos de paternalismo, do que a criação do Colégio Pedro II e dos Institutos de cegos e surdos-mudos, como as principais instituições da capital do país em 60 anos de reinado (1968, p. 71).

Há consenso entre estudiosos de que a criação destes institutos pode ser considerada como atos oficiais isolados, uma vez que não havia legislação específica para tratar da educação de pessoas com deficiência (MAZZOTTA, 2005; GLAT; BLANCO, 2009; MENDES, 2010; PLETSCHE, 2014). Predominava a proposta de educação das classes populares através do ensino profissionalizante, não sendo mencionada a escolarização para alunos com deficiência intelectual.

No século XIX, em particular a partir da segunda metade, chegou ao Brasil através da vinda da corte imperial, o movimento higienista¹³, no qual a medicina ganhava *status* e o médico era considerado como um *cientista social*. Nesse período duas vertentes podem ser identificadas:

Vertente médico-pedagógica: mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares [...]

¹¹ Em 17 de setembro de 1854, o Brasil tornava-se pioneiro na área da Educação Especial na América Latina—fundava-se o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Sob a inspiração e idealismo do jovem cego José Álvares de Azevedo, criava-se a primeira escola especializada no Rio de Janeiro, cujo perfil seguia o modelo do Instituto dos Jovens Cegos de Paris. Construía-se, a partir dessa iniciativa, o desenvolvimento efetivo do indivíduo com deficiência visual em nosso país. Inseria-se a criança cega brasileira num sistema educacional que se reservava apenas à elite da Corte. É um Centro de Referência, a nível nacional, para questões da deficiência visual. Possui uma escola, capacita profissionais da área da deficiência visual, assessora escolas e instituições, realiza consultas oftalmológicas à população, reabilita, produz material especializado, impressos em Braille e publicações científicas. Disponível em <http://www.ibr.gov.br>. Acessado em 20/01/2015.

¹² Criado em meados do século XIX por iniciativa do surdo francês E. Huet, teve como primeira denominação Colégio Nacional para Surdos-Mudos, de ambos os sexos. Em razão de ser a única instituição de educação de surdos em território brasileiro e mesmo em países vizinhos, por muito tempo o INES recebeu alunos de todo o Brasil e do exterior, tornando-se referência para os assuntos de educação, profissionalização e socialização de surdos. O INES tem como uma de suas atribuições regimentais subsidiar a formulação da política nacional de Educação de Surdos, em conformidade com a Portaria MEC nº 323, de 08 de abril de 2009, publicada no Diário Oficial da União de 09 de abril de 2009, e com o Decreto nº 7.690, de 02 de março de 2012, publicado no Diário Oficial da União de 06 de março de 2012. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/index.php/historia-ines>. Acessado em 20/01/2015.

¹³ O movimento higienista constituiu-se ao longo do século XIX e início do século XX. Era de orientação positivista, formado por médicos que buscavam influenciar o Estado para obter investimentos e intervir não só na regulamentação de assuntos relacionados especificamente à área de saúde, mas também no ordenamento de muitas outras esferas da vida social (BOARINI, 2003).

Vertente psicopedagógica: que não depende do médico, mas enfatiza por processos psicológicos [...] (JANUZZI, 1992, p. 59).

Assim, até a primeira década do século XX – ainda com a sustentação do movimento higienista e agora já sob a égide do *movimento escola-novista*¹⁴ (MENDES, 2010), a escola se ampliou e assumiu a responsabilidade de instalar mecanismos de controle e de moralização. Januzzi nos explica que:

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há o surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação (2004, p. 34).

No período de 1937 a 1945, o Brasil passou pelo Estado Novo¹⁵, momento caracterizado por um forte controle estatal, centralização da Educação, e retrocesso no processo de democratização do ensino (MENDES, 2010), no qual, a ênfase na educação como equalização das oportunidades de ascensão social vai ceder lugar às mensagens patrióticas para despertar a consciência nacional para a necessidade de centralizar o poder político (p. 98).

A partir da legislação de 1946 surgiram as primeiras classes especiais, cujo objetivo era o de homogeneizar as classes comuns, apresentando um olhar de inspeção sanitária, diferenciando quem era “normal” do “anormal” (MACEDO; CARVALHO; PLETSCHE, 2011, p. 36). A este respeito, Glat e Blanco descrevem que: “a avaliação e a identificação eram pautadas em exames médicos e psicológicos com ênfase nos testes projetivos e de inteligência e rígida classificação etiológica” (2010, p. 19). A Educação Especial era ainda essencialmente relacionada ao modelo clínico e ainda se baseava em tratamento e correção da deficiência que era vista como uma doença crônica (GLAT; FERNANDES; PLETSCHE, 2008).

Os conceitos de “anormalidade” e “normalidade” surgiram na segunda metade do século XX (TEZZARI, 2009). Essa concepção de atendimento e intervenção baseada na educação objetivava “corrigir o sujeito diferente e anormal” para que ele pudesse ser “treinado” para viver em sociedade. Bueno (2004) lembra que a preocupação com a deficiência mental era na verdade uma preocupação com a “higiene da população, portanto esse processo, assim como a organização das instituições especializadas, ocorreu sob a

¹⁴ Tal movimento se caracterizou pela implantação de escolas que tentavam superar o tradicionalismo, a rigidez e o viés intelectualista, que pouco se adequavam as transformações sociais em curso (ARANHA, 1989).

¹⁵ Período do governo de Getúlio Vargas, presidente que assumiu o poder e governou de 1937 a 1945, depois de um golpe que instalou a ditadura militar no Brasil.

supervisão de organismos públicos de inspeção sanitária”. Glat e Nogueira nos auxiliam nessa compreensão:

Por muito tempo acreditou-se que havia um processo de ensino-aprendizagem “normal” e “saudável” para todos os sujeitos, e aqueles que apresentassem algum tipo de dificuldade, distúrbio ou deficiência eram considerados anormais (isto é, fora da norma), eufemisticamente denominados de “alunos especiais”, e alijados do sistema regular de ensino. Esta concepção de normalidade acabou por gerar dois tipos de processos de ensino-aprendizagem: o “normal” e o “especial”. No primeiro caso, o professor estaria frente aos alunos considerados “normais”, que seguem o padrão de aprendizagem para o qual ele foi preparado durante sua formação; no segundo caso estariam os alunos que apresentam os denominados “distúrbios ou dificuldades de aprendizagem” e/ou aqueles que precisam de processos de ensino-aprendizagem diferenciados por apresentarem deficiências ou demais necessidades educacionais especiais (2003, p. 135-136).

Ainda sob a alegação de preocupação e tratamento dos “anormais”, em 1932, Helena Antipoff¹⁶ criou a Instituição Pestalozzi de Minas Gerais, na Fazenda do Rosário, em Belo Horizonte. Antipoff baseava seu trabalho em ideias de modernização e racionalização, características do movimento industrial das sociedades capitalistas, as quais foram utilizadas em suas propostas de organização educacional:

A tentativa de agrupar crianças em classes homogêneas, [...] nada mais faz que obedecer a um princípio fecundo, encontrado na ordem do dia nos estabelecimentos industriais. Esse princípio é o da organização racional do trabalho, posto em evidência por W. Taylor, desde o fim do século passado. [...] O agrupamento dos alunos em classes homogêneas, segundo seu desenvolvimento mental, é, neste sentido, uma das combinações de organização racional do trabalho pedagógico (DIAS, 1995, p. 43).

Seguindo esse caminho, em 1954, foi criada no Rio de Janeiro a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, instituição que se destacou e foi ganhando importância dentro do cenário da Educação Especial, passando a se organizar a nível nacional, fundando filiais em vários estados brasileiros. Atualmente constituindo-se como Federação Nacional das APAEs, organização que conta com mais de mil entidades em todo o Brasil, influenciando as políticas para a Educação Especial (MAZZOTTA, 2005).

¹⁶ Helena Antipoff era de origem russa. Em 1909 obteve diploma do Curso de Normal em São Petersburgo e mudou-se para Paris, onde estudou na Sorbonne entre 1910 e 1911, obtendo o bacharelado em Ciências. Obteve diploma de psicóloga em Genebra no Instituto Jean Jacques Rousseau- com especialização em Psicologia Educacional. In <http://www.cliopsyche.uerj.br>. acesso em 19/01/2015. Para mais informações sobre a organização da Sociedade Pestalozzi, ver <http://www.fenasp.org.br/quemsomos.htm>.

O atendimento às pessoas com deficiência passou a ser fundamentado em 1961, pelas disposições na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)- (Lei 4.024- artigos 88 e 89)¹⁷, ao mencionar a expressão “educação de excepcionais”. A reabilitação das pessoas com deficiência era empregada por acreditar-se que essas não tinham condições em desenvolver conhecimentos escolares (SILVA, 2006). Sobre essa questão, Souza (2013) salienta que num cenário de “disputas políticas, já com posicionamento de entidades como a APAE e Pestalozzi, a ideia de o aluno excepcional poder aprender começa a configurar-se nas políticas educacionais, em especial com intenção de inseri-lo no mercado de trabalho”.

Este período também foi marcado por campanhas específicas, iniciadas pelo governo, para a educação do público alvo da Educação Especial. A primeira delas foi a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro - CESB, criada pelo Decreto Federal n.º 42.728, de 1957, que foi instalada no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Rio de Janeiro. Essa campanha tinha como finalidade “promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido, em todo o território nacional” (p.53). Destacamos ainda a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais - CNERDV, em 1958 e a Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental - CADEME, em 1960. Esta última, segundo Mazzotta (2005), foi o resultado de movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, todas subordinadas ao Ministério da Educação e Cultura.

Consideramos que as instituições filantrópicas criadas, tiveram papel decisivo na história da Educação Especial brasileira, uma vez que, eram frequentemente vistas como a única saída para os alunos com deficiência. Sobre essa questão Pletsch afirma que:

Com efeito, o surgimento dessas instituições se deu pela omissão do Estado em garantir os direitos sociais dessas pessoas pela via pública, o que obrigava as suas famílias a recorrerem a instituições de caráter filantrópico-assistenciais. Significa dizer que a Educação Especial, no Brasil, constituiu-se mediante a criação de instituições de caráter privado, sob a forma de prestação de serviços, subsidiadas com recursos públicos (2014, p. 71).

Durante o período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), foi instituída a LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), na qual definiu a clientela de Educação Especial como alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, além dos superdotados (MENDES, 2010).

¹⁷ O artigo 88 assegurava a matrícula do aluno excepcional, dentro do possível, na educação regular e o artigo 89, garantia o apoio financeiro às instituições particulares consideradas eficientes pelos critérios dos Conselhos Estaduais de Educação (MELETTI; KASSAR, 2013).

Outro marco importante no período foi a criação, em 1973, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) do Ministério da Educação, com o objetivo de nortear as linhas e diretrizes do atendimento educacional as pessoas com deficiências (FERNANDES, 2008; PLETSCHE, 2014). A responsabilidade pela educação de pessoas com deficiência mental, até então, era assumida por entidades não governamentais, como anteriormente ressaltamos. As contribuições do CENESP (MATTOS, 2004) favoreceram vários setores relacionados ao avanço da Educação Especial. Mesmo diante os avanços, a Educação Especial continuava exercendo suas funções como um serviço paralelo (GLAT; NOGUEIRA, 2003; FERNANDES, 2008; PLETSCHE, 2010; dentre outros).

Em termos internacionais surgiam os princípios da “normalização” e “integração”, com sua base nos Estados Unidos e Europa (MENDES, 2006; PLETSCHE, 2010; GLAT; BLANCO, 2009). Tais princípios faziam referência ao fato da pessoa com deficiência poder integrar-se à sociedade, sob o direito de usufruir de condições de vida mais comuns ou normais possíveis onde vivem (GLAT; FERNANDES, 2005). Ainda sobre essa questão, Mendes ressalta que: [...] “se até então havia o pressuposto que a segregação escolar, permitiria melhor atender às necessidades educacionais diferenciadas desses alunos, após esse período, houve uma mudança filosófica orientada pela ideia de inserção escolar em escolas comuns” (2010, p. 106).

A proposta do movimento de integração, segundo Glat e Blanco (2009), visava preparar alunos das classes e escolas especiais para ingressarem em classes regulares, quando receberiam, na medida das suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas (p.22).

Mesmo diante de alguns equívocos, não podemos deixar de considerar as contribuições dessa concepção, pois “o debate atual sobre formas mais adequadas e inclusivas de ensino para alunos com deficiências e outras condições peculiares de aprendizagem evoluiu das reflexões e das conquistas obtidas a partir da política de Integração” (GLAT; BLANCO, 2009, p. 23).

Com a conquista da promulgação da Constituição Federal de 1988, já que a mesma foi aprovada após o fim da Ditadura Militar, a Educação Especial foi contemplada em seu texto ao citar o termo atendimento educacional especializado. O art. 208 traz o seguinte texto: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...]: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Ainda a este respeito, Souza nos diz que:

Nesse processo de elaboração da Constituição de 1988, não só as pessoas com deficiência fortaleceram sua organização interna, mas todos os que viviam apartados de seus direitos e buscavam uma participação mais efetiva na sociedade e nas decisões políticas a eles concernentes tiveram ganhos importantes (2013, p.72).

Nos próximos parágrafos trataremos do desenvolvimento de novas iniciativas implementadas politicamente a respeito das políticas de inclusão pós Constituição, em particular, na década de 1990.

1.3. Sobre as políticas de inclusão

Com a presença do discurso da modernização com bases neoliberais e a chegada da década de 1990, fortemente marcada por transformações paradigmáticas em que o movimento passou a ser pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, ou seja, em ambientes menos restritivos, passamos a perceber algumas mudanças. Sobre este aspecto, Glat e Blanco salientam que: [...] estratégias e práticas tradicionais da Educação Especial passaram a ser questionadas, desencadeando a busca por alternativas pedagógicas menos segregadas, oficializadas nas políticas públicas nacionais e internacionais (2009, p. 22). Ainda sobre essa questão, concordamos com Pletsch ao afirmar que:

De maneira geral, essas políticas seguem pressupostos internacionais que tomam como base o discurso em prol dos direitos educacionais e sociais dessas pessoas, prometendo a elas equidade de oportunidades, o que não garante igualdade de condições. Esse tipo de concepção reconhece os direitos individuais, mas não se responsabiliza pelas condições sociais que determinam as desigualdades socioeconômicas e de poder. Essa perspectiva acaba responsabilizando o sujeito pelo seu “sucesso” ou “fracasso” no emprego, na escola e em outros âmbitos da vida social (2011, p. 39).

Cabe mencionar que, nos anos de 1990 o Brasil tornou-se signatário de documentos oriundos de reuniões internacionais como a Declaração de Jomtien¹⁸ (UNESCO, 1990) que preconiza a “educação para todos”, Nova Delhi¹⁹ (UNESCO, 1993), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que destaca a educação de pessoas com deficiências no ensino

¹⁸ Em meio a um contexto político-econômico conturbado, com indicadores sociais desfavoráveis, em 1990 se deu a “Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. Realizada em Jomtien, na Tailândia, foi a culminância de diversas reuniões feitas anteriormente com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). A partir desta conferência, foi assinada a “Declaração de Educação para Todos” (PLETSCH, 2014).

¹⁹ O Brasil foi convidado a participar juntamente com as nações mais pobres e populosas do mundo. O evento pretendia reiterar os compromissos assumidos em Jomtien. Para tal, as referidas nações deveriam redobrar os esforços para assegurar a todas as crianças, jovens e adultos, até o ano 200, conteúdos mínimos de aprendizagem tidos como elementares da vida contemporânea (PLETSCH, 2011).

regular e Dakar²⁰ (UNESCO, 2000), entre outros. Sobre essas políticas de Educação Inclusiva, Souza, afirma que “[...] ao serem assumidas no Brasil ganham um desenho específico, alinhado com a história, a política, a economia e as disputas de diferentes forças que compõem a arena de luta política dos direitos da pessoa com deficiência” (2013, p.23).

A partir de Salamanca, vista como principal referência filosófica na área, há o desencadeamento de reformas nas políticas públicas de saúde, educação, trabalho e assistência social. Ela enfatiza que o princípio básico da inclusão escolar consiste em que as escolas reconheçam as diversas necessidades dos educandos e que deem respostas a elas, ou seja, as escolas devem procurar meios para se adaptar e atender a todos os alunos, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, dentre outras (GLAT; PLETSCHE, 2012; BRAUN, 2012; SOUZA, 2013).

Este documento definiu ainda os sujeitos da Educação Especial como aqueles alunos que apresentam dificuldades de escolarização decorrentes de “condições individuais, econômicas ou socioculturais”, e destacou que:

[...] crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (UNESCO, 1994, p. 6).

Em termos nacionais tais princípios foram inseridos em documentos como: Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Decreto 3298/09 (BRASIL, 1999), Plano Nacional de Educação - Lei 10.172 (BRASIL, 2000), Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), Lei 10.436 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005).

Também cabe destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) que dedicou um capítulo à Educação Especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

²⁰ O Marco de Ação de Dakar é um compromisso coletivo para a ação. Os governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas de EPT (Educação para Todos) sejam alcançados e mantidos. Essa responsabilidade será atingida de forma mais eficaz por meio de amplas parcerias no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/>. Acessado em janeiro de 2015.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996).

Em nossa visão, apesar dos questionamentos na época sobre o uso do termo *preferencialmente*, a LDB representou um avanço significativo do ponto de vista legal, no que se refere à educação de alunos com deficiência e a responsabilidade dos sistemas de ensino:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Diante deste cenário, concordamos com Glat e Blanco quando afirmam que:

Embora a legislação brasileira- na Educação, como em outras áreas- possa ser considerada bastante avançada para padrões internacionais, à promulgação de leis e diretrizes políticas ou pedagógicas não garante, necessariamente, as condições para o seu devido cumprimento. [...] a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos, e garantir que seus profissionais estejam preparados para essa nova realidade (2009, p. 29-30).

Já nos anos de 2000 cabe destacar a ampliação dos investimentos políticos e financeiros para promover a inclusão social e educacional desses sujeitos (PLETSCH, 2011; SOUZA, 2013). Nesse período, novos documentos passaram a nortear a política de Educação Especial, agora numa perspectiva inclusiva.

Em janeiro de 2008, período do segundo mandato do Governo Lula (2007-2011), o Ministério da Educação publicou o documento da “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva” (PNEE), que traz a definição clara de quem são os sujeitos da Educação Especial:

[...] 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.15).

A Educação Especial foi definida neste documento como uma modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades da educação desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. É possível perceber o enfoque destinado ao atendimento educacional especializado (AEE) (BRASIL, 2008) regulamentado pela Resolução nº4, de 2 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2009). Esse documento instituiu as diretrizes operacionais para este atendimento na Educação Básica estabelecendo a matrícula dupla dos alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, na classe regular e no AEE, cuja função é vista como:

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Diante disto, essa mesma resolução em seu art. 13, nos traz as atribuições do professor de AEE:

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

acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

A resolução apresenta ainda em seu art. 5º que o AEE seja realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncional²¹ da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns. Mas, ainda hoje percebemos este sendo um serviço “de tamanho único”, visto como a única possibilidade para todas as questões relacionadas ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência inseridos em turmas regulares (PLETSCH, 2011).

A importância do papel do AEE na escolarização e desenvolvimento do aluno com deficiência é afirmada através da ação conjunta entre os profissionais de sala de recursos multifuncional e os do ensino regular, “como uma prática para efetivação da inclusão de alunos com deficiência intelectual, sobretudo no que se refere ao planejamento” (PLETSCH, 2014, BRAUN, 2012).

Sobre tal aspecto entendemos que não basta teorizar conceitos e entender necessidades sem que a atitude no dia a dia se modifique. Deve-se perguntar sobre a maneira como ocorrem, ou se ocorrem os diálogos entre a classe regular e o AEE. Glat e Blanco nos auxiliam acerca do papel da Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva:

A Educação Especial não deve ser concebida como um sistema educacional especializado à parte, mas sim como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais, pedagógicos e humanos) que a escola comum deverá dispor para atender à diversidade de seu alunado (2011, p. 17).

As dificuldades encontradas residem no fato de que, para vivermos uma verdadeira e legítima Educação Inclusiva, não basta que os alunos estejam matriculados nas escolas. Mas sim, que as transformações no interior das mesmas sejam prioritárias, auxiliando alunos com deficiências e professores em sua rotina escolar, promovendo e ampliando as expectativas de ambas as partes. Em outras palavras, “a política de Educação Inclusiva demanda a reorganização do cotidiano e a ressignificação da cultura escolar” (PLETSCH; GLAT, 2013, p. 19).

²¹ São espaços físicos localizados nas escolas públicas onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado - AEE. As SRM possuem mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento dos alunos que são público alvo da Educação Especial e que necessitam do AEE no contraturno escolar. A organização e a administração deste espaço são de responsabilidade da gestão escolar e o professor que atua neste serviço educacional deve ter formação para o exercício do magistério de nível básico e conhecimentos específicos de Educação Especial, adquiridos em cursos de aperfeiçoamento e de especialização (BRASIL 2010c).

O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, revogado pelo Decreto 7611 de 2011, "após uma série de intensos debates, discussões e divergências políticas e pedagógicas envolvendo a sociedade civil" (GLAT; PLETSCHE, 2012, p.28). Salientamos que este Decreto, traz em seu artigo 1º algumas diretrizes, dentre as quais destacamos "[...] VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena [...]".

Para nos auxiliar na compreensão dos documentos legais e de sua representação para a Educação Especial, as palavras de Kassir são ilustrativas:

Nos últimos dez anos, no entanto, a política proposta pelo Governo Federal começa a desconsiderar a possibilidade de oferecimento escolar fora do sistema comum de ensino. Essa desconsideração fica legalmente evidente no Decreto nº 6.571/2008 e na Resolução 04 de 2009, que admitem a realização de atendimento educacional especializado apenas complementarmente ou de forma suplementar e não mais substitutiva. Nessa perspectiva, as instituições especializadas devem se organizar como centros de atendimento educacional especializado oferecendo ações complementares ou suplementares aos espaços escolares comuns (2011, p.15).

Em 2014 temos a promulgação do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), estabelecendo metas e estratégias para os próximos dez anos (2014-2024) na educação nacional. Destacamos, além da erradicação do analfabetismo, a “universalização do atendimento escolar, superação das desigualdades educacionais, melhoria da qualidade da educação, promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental, dentre outras" (ROCHA, 2014; AVILA, 2015).

Neste sentido nos parece que a educação brasileira estava diante de um grande desafio frente às legislações previstas. Sobre elas Souza (2013) sinaliza que:

Promover uma revolução no que diz respeito ao acesso aos direitos básicos humanos a todos os cidadãos brasileiros que sempre viveram à margem de seus direitos, enfrentando as condições de realização das escolas brasileiras. Parece haver um descompasso entre as determinações legislativas, os desenhos das políticas e a realidade histórica das escolas brasileiras (p. 13, 2013).

A autora nos alerta para uma questão que remete a todos os envolvidos com a Educação Especial: trabalhar para ofertar muito mais do que o acesso escolar, mas para uma proposta inclusiva baseada num ensino de qualidade para todos. Posto isto, são inegáveis os avanços no campo da Educação Especial em nosso país. Todavia:

Em face dos programas e ações descritos, podemos afirmar que, na esteira do movimento histórico, as atitudes do governo dirigidas às pessoas com deficiência estão pautadas pelos princípios da plena participação social e equidade de oportunidades. Contudo, ao mesmo tempo em que homologam a

legislação vigente, estabelecendo políticas regulares e de Estado e trazem as vozes dos movimentos sociais para dentro do governo, estabelecem políticas de governo por meio de um conjunto de programas esparsos e pontuais com foco em grupamentos específicos e na redenção dos processos históricos de exclusão (SOUZA, 2013, p. 86 e 87).

No próximo capítulo trataremos de algumas questões relacionadas à deficiência intelectual, seu conceito, as características e as especificidades que a envolvem, procurando entender como essas podem influenciar os processos educacionais e de desenvolvimento desses sujeitos, a partir dos pressupostos histórico-culturais.

CAPÍTULO II

CONHECENDO E COMPREENDENDO A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL À LUZ DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO

... não se trata de desativar o que está funcionando, senão de articular, adequadamente, o que poderá funcionar melhor. Para tanto, é sempre conveniente frisar que as instituições de educação especial trabalham objetivos convergentes com aqueles da escola regular. Ou seja, são especiais porque adotam enfoques complementares e não substitutivos daqueles do currículo escolar básico. Na verdade, escolas e instituições precisam estabelecer passarelas para o entendimento. O trânsito interinstitucional, por sua vez, supõe processos de aproximação e não de exclusão. Processos que requerem negociação didática, visando um posicionamento adequado diante de variáveis que configuram o ato de aprender (CARNEIRO, 2007, p. 106).

[...] destaca, recorta informações e significados em circulação na sala de aula, direcionando a atenção das crianças para eles; induz à comparação entre informações e significados, possibilita a expressão das elaborações das palavras, organizando verbalmente seu pensamento; problematiza elaborações iniciais da criança, levando a retomá-las, a refletir sobre possibilidades não consideradas, a refletir sobre seus próprios modos de pensar (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 112).

Neste capítulo, abordamos o conceito de deficiência intelectual, bem como apresentamos as características e as especificidades apresentadas por estes sujeitos em seu desenvolvimento. Igualmente destacamos alguns preceitos da perspectiva histórico-cultural e suas implicações na escolarização dessas pessoas. Para tal, elegemos os seguintes conceitos de Vigotski: mediação, processos psicológicos superiores, elaboração conceitual e compensação.

2.1. Deficiência intelectual: conceito e caracterização

As novas concepções sobre desenvolvimento e deficiência colocam a questão da aprendizagem no centro da discussão, ancoradas principalmente nas atuais pesquisas científicas, trazendo um novo olhar para a deficiência intelectual.

A ideia de inclusão deve nos remeter para as possibilidades desse educando e seu consequente desenvolvimento (GLAT, 2008; REDIG, 2010; PLETSCHE, 2014; SOUZA, 2013).

O conceito de deficiência intelectual, que ainda hoje provoca dúvidas, já nos encaminha para uma postura mais dinâmica, concebendo e reconhecendo o indivíduo em sua complexidade, vislumbrando o contexto como um dos fatores determinantes da subjetividade humana (OMOTE, 1994, 1996; OLIVEIRA, 2002, 2007; PLETSCH, 2014).

A definição de deficiência intelectual tem sofrido influência da Associação Americana de Retardo Mental (AAMR)²² desde 1876, pela qual já passaram profissionais da área médica, como profissionais de outras áreas e comunidade. A Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD), antiga AAMR, lançou em 2010 um novo manual, no qual traz a mudança do termo “retardo mental” para “deficiência intelectual”, definindo-a como:

Uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia. Esta deficiência se origina antes da idade de 18 (SHOGREN et al, 2010, p. 6).

Sobre essa mudança, Pletsch chama atenção dizendo que:

Apesar 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. [...] Nesse caso, a troca de uma por outra expressão parece-nos que não mudou as concepções estigmatizantes acerca das pessoas com deficiência mental (2014, p. 109).

Corroborando com a autora, vemos que o mais importante não seria apenas uma alteração na terminologia, mas sim mudanças mais profundas e profícuas sobre o desenvolvimento desse alunado, de forma que o contexto em que está inserido possa colaborar para tal. Assim, entendemos que:

A deficiência intelectual não pode ser percebida de forma abstrata ou descontextualizada das práticas sociais. Ao falar sobre a condição de deficiência intelectual, obrigatoriamente temos algo a dizer sobre as relações entre as pessoas e o processo de mediação que se estabelecem circunscritas num contexto cultural, histórico e social, e desta forma, também no da escola, como centro gerador de interpretações que imputa significado às diferenças (OLIVEIRA, 2012, p. 16).

²² A AAMR passou a denominar-se Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), contendo a 11ª edição do seu manual uma proposta sobre a definição, classificação e sistema de apoios. Em termos teóricos, as mudanças da nova edição em relação a anterior (décima) se referem apenas à troca do termo mental para intelectual, não havendo mudanças no sistema de classificação e de apoios previstos para esta população. Por tal razão continuamos usando as indicações da tradução disponível no Brasil (PLETSCH, 2014, p. 112).

É claro que não se trata apenas de denominarmos a deficiência intelectual, mas também de fazer relação com as principais concepções que referendaram este conceito em diferentes épocas. Pletsch nos esclarece quanto a esses diferentes pensamentos acerca do conceito da deficiência:

O conceito de deficiência é um constructo que ao longo do tempo, de acordo com as convenções sociais e/ou científicas, vem recebendo nomenclaturas distintas. [...] A dificuldade para se conceituar com clareza a deficiência mental tem levado a uma série de revisões a partir dos olhares de áreas distintas de conhecimento, como a educação, a psicologia, a neurologia, a sociologia e a antropologia. Os próprios termos utilizados para nomeá-la foram enormemente influenciados pelo saber médico: *idiotia* (século XIX), *debilidade mental ou infradotação* (início do século XX), *imbecilidade e retardo mental* (com seus níveis leve, moderado, severo e profundo) e *déficit intelectual/cognitivo* (final do século XX) (2014, p. 101).

Faz-se necessário identificarmos algumas peculiaridades relacionadas à deficiência intelectual, especialmente quanto às suas causas e características. Questões envolvendo a história da família e possíveis características que possam influenciar esse desenvolvimento contribuirão para pensarmos em práticas escolares relacionadas às possibilidades desses alunos e não o contrário.

Aqui entendemos ser necessário mencionar alguns fatores de risco relacionados à deficiência intelectual, assim como algumas síndromes. Segundo a AAIDD (2010), os fatores de risco estão divididos em pré-natais, perinatais e pós-natais. O quadro abaixo nos auxiliará na compreensão de cada um deles:

Quadro 2- Fatores de risco para a deficiência intelectual

Período	Definição	Fatores de risco
Pré-natal	Esses fatores incidirão desde a concepção até o início do trabalho de parto. Apresentam incidência de 55% a 75%.	Pode ser provocado por vários fatores, dentre os quais destacamos: pobreza, violência doméstica, desnutrição materna, fumo, falta de acompanhamento pré-natal, uso de álcool e drogas pelos pais, doenças infecciosas como sífilis, toxoplasmose, rubéola.
Perinatal	São os fatores que incidirão do início do trabalho de parto até o 30º dia de vida do bebê. Apresentam incidência de 10%.	Prematuridade, lesão no nascimento, baixo peso, falta de acesso aos cuidados do parto, rejeição e/ou abandono dos pais, falta de encaminhamento para intervenção após alta hospitalar.
Pós-natal	Incidirão do 30º dia de vida até o final da adolescência.	Desnutrição, pobreza familiar, lesão cerebral traumática, institucionalização, falta de estimulação adequada, privação social, abuso e negligência da

	Apresentam incidência de 5%.	criança, violência doméstica, infecções tais como meningoencefalites, sarampo, etc., intoxicações exógenas (envenenamento): remédios, inseticidas, produtos químicos (chumbo, mercúrio, etc.), acidentes: trânsito, afogamento, choque elétrico, asfixia, quedas, dentre outros.
--	------------------------------	--

Fonte: AAIDD (2010).

Cabe ressaltarmos que os fatores elencados no quadro se encontram relacionados a algumas causas de deficiência intelectual associadas às condições políticas, econômicas e sociais. Segundo Souza (2013):

A questão da deficiência vem sendo assumida como uma questão de desenvolvimento, com base em estudos que deram a conhecer que há uma maior incidência de pessoas com deficiência em grupos sociais que vivem sob a condição da pobreza e da vulnerabilidade social, ou seja, do baixo IDH²³ (2013, p. 35).

Apesar das políticas destinadas às pessoas com deficiência vir ganhando destaque desde a década de 1990, questões relacionadas à desigualdade social e econômica (SOUZA, 2013, PLETSCHE, 2014), sugere uma ampliação de aspectos relacionados ao surgimento de fatores ligados às deficiências, pois, segundo Souza, com base nos estudos dos órgãos do Sistema ONU:

[...] uma pessoa que vive em condição de pobreza, em virtude da precariedade de acesso a seus direitos básicos (saúde, educação, saneamento, entre outros), tem maior probabilidade de adquirir algum tipo de deficiência ou de gerar filhos com deficiência. Por outro lado, ser deficiente com dificuldades de ter acesso a seus direitos básicos, condições em que muitos vivem, sobretudo nos países mais empobrecidos ou mesmo nos considerados emergentes, acaba por ser um dos principais fatores que acentuam as possibilidades de vida em meio à pobreza e miserabilidade (SOUZA, 2013, p. 35).

Por isso a necessidade e importância em apresentarmos tais questões uma vez que, “nos programas e nas ações que têm como foco a erradicação da pobreza, as questões específicas às pessoas com deficiência nem sempre são pautadas, ou seja, ainda ocupam uma posição marginal na agenda política social desse órgão²⁴” (SOUZA, 2013, p. 36).

²³ O conceito de desenvolvimento humano nasceu definido como um processo de ampliação das escolhas das pessoas para que elas tenham capacidades e oportunidades para serem aquilo que desejam ser. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. O objetivo da criação do IDH foi o de oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. O IDH pretende ser uma medida geral e sintética que, apesar de ampliar a perspectiva sobre o desenvolvimento humano, não abrange nem esgota todos os aspectos de desenvolvimento. Disponível em <http://www.pnud.org.br/IDH/DH.aspx>. Acessado em fevereiro de 2015.

²⁴ A autora faz referência ao Sistema ONU (Organização das Nações Unidas). Trata-se do sistema formado por organizações autônomas que visam ao cumprimento dos objetivos da Organização das Nações Unidas (ONU),

Além dos fatores apontados anteriormente, algumas síndromes também se encontram relacionadas a ela, como Síndrome de Down²⁵, Síndrome do Álcool Fetal²⁶, Síndrome do X Frágil²⁷, dentre outras. Apresentamos esses aspectos, não para nos prendermos às impossibilidades que supostamente as características biológicas trazem em sua conceituação, mas sim para que novas iniciativas e propostas de intervenção pedagógica sejam lançadas de encontro ao seu processo de desenvolvimento.

No Brasil, o sistema de definição e classificação da AAIDD tem sido adotado nas políticas educacionais. Aqui, antes de darmos continuidade ao trabalho, vale dizer que a deficiência intelectual, de acordo com essa Associação, pode ser explicada a partir de cinco dimensões, a saber: I- Habilidades intelectuais, II-Comportamento adaptativo, III- Participação, interação e papéis sociais, IV- Contexto e V- Saúde. Isto é:

No modelo multidimensional, a deficiência mental é compreendida como um fenômeno relacionado com o desenvolvimento da pessoa e as interações e apoios sociais que recebe, e não somente com base em parâmetros de coeficiente de inteligência (QI abaixo de 70) e de classificações nos níveis leve, moderado, severo e profundo (PLETSCH, 2014, p.111).

De acordo com nossas análises, todas as dimensões apresentadas são importantes para que o planejamento seja realizado visando o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual. Corroboramos ainda com os pressupostos da perspectiva histórico-cultural que estrutura a base teórica de nossa pesquisa e que segundo Padilha (2006, p. 44), esse processo pode ser entendido como “a transformação do biológico do homem em cultural”.

quais sejam, a manutenção da paz mundial; a mobilização da segurança internacional, quando necessário; o monitoramento dos direitos humanos e humanitários nos Estados membros; criação de políticas de desenvolvimento e cooperação entre os povos. São exemplos de organizações que compõe o sistema ONU: a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização Mundial da Saúde (OMS), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), entre outras. Disponível em <http://lfg.jusbrasil.com.br/>. Acessado em fevereiro de 2015.

²⁵ A Síndrome de Down (SD) é uma alteração genética, descrita há mais de um século por John Langdon Down, sendo caracterizada pela presença de um cromossomo a mais nas células, acarretando alterações no desenvolvimento motor, físico e intelectual. É uma das causas mais frequentes de deficiência intelectual, compreendendo cerca de 18% do total de deficientes intelectuais em instituições educacionais especializadas e centros de reabilitação no Brasil (GORLA et al. 2011).

²⁶ Foi citada como a causa mais comum da DI nos países desenvolvidos. A exposição no primeiro trimestre de gravidez afeta a organogênese e o desenvolvimento craniofacial, enquanto o desenvolvimento do sistema nervoso central é influenciado durante toda a gravidez, devido à maturação continuada dos neurônios (THACKRAY, 2001).

²⁷ A síndrome do X-frágil – SXF é a causa hereditária mais comum de DI no sexo masculino, com uma prevalência estimada de 1:4.000 meninos e 1:6.000 meninas. Foi constatado que existe associação do autismo com a SXF que, entretanto, é casual e não causal, uma vez que se observam na fala de indivíduos com SXF algumas manifestações frequentes, como ecolalia e perseveração (YONAMINE; SILVA, 2002).

2.2. Os conceitos da perspectiva histórico-cultural como aliados na escolarização de alunos com deficiência intelectual

A escola contemporânea continua repleta do formalismo da racionalidade e repartida em modalidades de ensino, tipos de serviços, grades curriculares, burocracia, entre outros aspectos que muitas vezes, negligenciam, escondem, e na maioria das vezes impedem o distanciamento e o rompimento com um contexto tradicional e excludente.

Em sua história, a escola brasileira tem documentado a existência da reprodução da desigualdade no seu interior. Para Émile Durkheim²⁸, um dos principais representantes de teorias sociológicas de cunho funcionalista, a instituição escolar teria dupla função:

Função homogeneizadora, no momento em que transmite noções básicas de cultura e das regras sociais para todos os grupos sociais; e a função diferenciadora, na medida em que prepara, de forma diversificada, as diferentes classes sociais, para continuação da reorganização social (1955, p.34).

Neste sentido, contribuindo com a reflexão trazida por Durkheim e dialogando com a situação que vivemos atualmente, muito em particular em relação aos alunos com deficiência intelectual, a escola poderia e deveria ser o local para elaboração e reconhecimento de escolhas e possibilidades. Mas ainda nos deparamos com baixas expectativas, seletividade e restrições pedagógicas.

Diferentes pesquisas têm discutido essa questão (KASSAR, 2006; GLAT, 2008; MENDES, 2008; OMOTE, 2008; MARTINS, 2008; PLETSCH, 2009, 2010; SOUZA, 2013) reforçando a necessidade em viabilizarmos novas dinâmicas que possibilitem e garantam o processo educacional de alunos com deficiência intelectual. Tais propostas incidem na reorganização, não apenas de espaços, estrutura física e arquitetônica, mas, principalmente, em inserirmos conceitos e práticas pedagógicas, que garantam sua permanência com aprendizagem.

Desta maneira, os pressupostos da perspectiva histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski²⁹ (1997, 2001, 2007), adotada como referencial teórico para este trabalho,

²⁸ David Émile Durkheim (1858-1917), francês, foi sociólogo, psicólogo social e filósofo. Formalmente criou a disciplina acadêmica da Sociologia e, com Karl Marx e Max Weber, é comumente citado como o principal arquiteto da ciência social moderna e pai da sociologia. Para ele, a sociologia era a ciência das instituições, no qual este termo é entendido em seu sentido mais amplo como as "crenças e modos de comportamento instituídos pela coletividade". Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%89mile_Durkheim. Acessado em fevereiro de 2015.

²⁹ Lev Semionovitch Vigotski nasceu em 1896 na Rússia e morreu em 1934, vítima da tuberculose. Escreveu aproximadamente 200 artigos, incluindo temas desde a neurologia até a crítica literária, passando pela deficiência, linguagem, psicologia, educação e questões teóricas e metodológicas relativas ao desenvolvimento humano. Vigotski acompanhou de perto a instalação da revolução comunista de 1917. Período de grandes

influenciada pelo materialismo histórico de Karl Marx e Friederich Engels, nos auxiliam a compreender o sujeito como um ser constituído nas relações com os outros, histórica e culturalmente, sendo ele capaz de processar informações e transformá-las posteriormente em condutas:

Ele (homem) se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1983, p. 149).

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”. Compreendendo melhor o processo destacado anteriormente, Barroco (2011) aponta que Vigotski, em seus estudos, defendia a educação das pessoas com deficiência e sua compreensão do desenvolvimento humano partia do percurso filogenético e ontogenético³⁰, necessários para que os indivíduos se tornem humanizados. Ou seja, para o autor, as pessoas com deficiência também são capazes de desenvolver-se e constituir-se enquanto homens culturais. A este respeito Rossato afirma que:

O que essas pessoas precisam é reproduzir para si as qualidades humanas que necessitam ser aprendidas, pois não são naturais, precisam ser, por toda e qualquer pessoa, apropriadas por meio de sua atividade no entorno social em situações mediadas por pessoas mais experientes (2010, p. 72).

Ainda conforme Barroco (2011) o pensamento de Vigotski sugere que o “desenvolvimento do deficiente e do não deficiente ocorre da mesma forma, pois suas mentes são formadas socialmente” (p. 155). Vigotski (1989) nos esclarece que: “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social”.

É preciso destacar o conceito de desenvolvimento humano que para Vigotski, é visto como um processo ininterrupto durante toda a vida do sujeito. Um processo construído a

mudanças sociais e culturais da Rússia. Suas obras já estão presentes no cenário educacional brasileiro, mas muito desta, oriunda dos Estados Unidos, caracteriza-se por textos resumidos, adaptados e adulterados. A partir de 1990 passamos a encontrar uma tradução considerada mais fiel. Disponível em: <http://psicologiaacademica.blogspot.com/2013/02/breve-biografia-de-vygotsky.html>. Acessado em fevereiro de 2015.

³⁰ A filogênese diz respeito à história do desenvolvimento do indivíduo ligada a certa trajetória que caracteriza determinada espécie, enquanto que o conceito de ontogênese, equivale ao desenvolvimento de cada ser dentro de sua espécie. Para Vigotski, esses processos interagem entre si e constroem um processo único e imprevisível, o que nos dá a ideia de que o homem é um processo rico e complexo e algo a mais do que possa entrar numa classificação (FICHTNER, 2010, p.05).

partir da interação dialética entre os fatores internos e os fatores socioculturais e, principalmente, um processo que não compreende uma linearidade ou acúmulo de habilidades. Para o autor, o desenvolvimento humano pode ser definido como sendo:

Um processo complexo, caracterizado pela periodicidade, desigualdade, no desenvolvimento das diferentes metamorfoses ou transformações qualitativas de uma forma em outra, embeijamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que as crianças encontram (VIGOTSKI, 1997, p.84).

Corroborando com a ideia de desenvolvimento descrita por Vigotski, Pino (2005) define um duplo nascimento do ser humano: um biológico e outro cultural, onde o primeiro se caracterizaria no momento do nascimento propriamente dito e o segundo a partir da inserção da criança, ainda bebê, no ambiente cultural. Segundo o autor, seria justamente a relação entre ambos que possibilitaria o desenvolvimento, já que separar os aspectos biológicos dos culturais não seria mais uma possibilidade. Em suas palavras: “mesmo nos casos extremos- de patologias orgânicas ou mentais profundas- tal separação é impossível, pois as funções orgânicas são lentas e constantemente humanizadas”.

Vista assim, é necessário que analisemos a deficiência intelectual a partir de um novo contexto. Não mais apenas como justificativa pela não aprendizagem escolar, mas pela visão que pode ser marcada pelas possibilidades de todos os atores e responsáveis envolvidos no processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual.

Para compreendermos melhor esse processo, trazemos os conceitos de deficiência primária e secundária, descritos por Vigotski e trabalhados por De Carlo (2001); Garcia Beatón (2004) vem de encontro ao desejado, pois "Las consecuencias sociales del defecto acentúan, alimentan y consolidan el propio defecto. En este problema no existe aspecto alguno donde lo biológico pueda ser separado de lo social"³¹ (VIGOTSKI, 1997f, p. 93).

Logo, a(s) deficiência(s) secundária(s) é/são favorecida(s) em ambientes que promovem e afirmam a condição orgânica, isolando, desqualificando, deixando o sujeito à margem:

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, adendos nosso).

³¹ “As consequências sociais do defeito acentuam, alimentam e consolidam o próprio defeito. Neste ponto, não há aspecto algum onde o biológico possa ser separado do social.” (Tradução própria).

As limitações primárias e secundárias, portanto, podem ser mediadas socialmente, remetendo ao fato de o universo cultural estar construído em função de um padrão de normalidade que, por sua vez, cria barreiras físicas, educacionais e atitudinais para a participação social e cultural do aluno com deficiência, em especial do sujeito com deficiência intelectual. Carneiro nos alerta:

É a partir das significações, atribuídas inicialmente pelo outro, e mais tarde, internalizadas pelo próprio sujeito, no seu contexto, que cada um se constitui de maneira singular. Nessa perspectiva, não se pode mais aceitar que se reduzam os sujeitos a algumas peculiaridades [...]. A atribuição de significados a estas peculiaridades é que vai constituir o sujeito, que continuará com suas características orgânicas, mas que definirá sempre na relação com o outro, uma maneira singular de ser e estar no mundo (2007, p. 36).

Mas mudar essa tradição de preconceito, exclusão e discriminação, significa, realmente, dirigir o foco para os múltiplos e diversos locais em que acontece o processo educacional, uma vez que não é mais novidade dizer que a educação precisa ser disseminada no campo social, a fim de que as experiências possam ser trocadas em uma práxis criativa e de mudança, colaborando de forma mútua com a existência desses sujeitos. A este respeito, Vigotski ao estudar o desenvolvimento humano, nos esclarece mais uma vez:

[...] estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de *mudança*: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas faces e mudanças – do nascimento à morte –, significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que “é somente em movimento que um corpo mostra o que é”. Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base (VIGOTSKI, 2007, p. 68).

Desta maneira, é preciso e necessário, analisar a realidade do aluno com deficiência intelectual de forma mais profunda, buscando o (re) conhecimento de detalhes do cotidiano e de sua história que favoreçam a análise da complexidade das relações dos sujeitos nas interações, proporcionando uma sistematização de fatores que influenciam o desenvolvimento humano.

Padilha (2004) salienta que existe um discurso de impossibilidades associado à deficiência intelectual e isso deve ser mudado, principalmente quando esse discurso ocorre na escola. Professores devem assumir seu papel de mediador e destituir-se do papel perpetuador de estigmas e estereótipos que servem como elementos afirmadores da condição de incapacitados e excluídos.

Ainda nesta direção, a supervalorização de habilidades intelectuais desses sujeitos pela escola, acabam por tornar-se um grande obstáculo em seu processo de ensino e aprendizagem. Sobre o assunto, Pletsch (2014) diz que:

O descrédito direcionado ao desenvolvimento cognitivo desses indivíduos é comum. Nesse caso, as práticas e atitudes direcionadas aos alunos com deficiência intelectual acabam influenciando nas oportunidades e na qualidade das interações pedagógicas que lhes são oferecidas (p.177).

É evidente que o processo de escolarização e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual será construído a partir de condições concretas de vida e de suas trocas efetivas com o outro. E é nesse ponto que consiste o desafio da escola segundo Vigotski: propor atividades direcionadas que modifiquem qualitativamente a vida desses sujeitos, privilegiando o processo e não o produto final.

Sendo assim, ao introduzir o importante conceito de mediação, Vigotski não o tomou simplesmente como ponte, elo ou meio entre coisas. Para ele, a mediação é provocadora de transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento. Enfim, uma condição externa que potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico:

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança durante a idade escolar e no curso de sua instrução, vemos que na realidade qualquer matéria exige da criança mais do que esta pode dar nesse momento, isto é, que esta realiza na escola uma atividade que lhe obriga a superar-se. Isto se refere sempre à instrução escolar sadia. Começa-se a ensinar a criança a escrever quando, todavia não possui todas as funções que asseguram a linguagem escrita. Precisamente por isso, o ensino da linguagem escrita provoca e implica o desenvolvimento dessas funções. Esta situação real se produz sempre que a instrução é fecunda [...]. Ensinar a uma criança aquilo que é incapaz de aprender é tão inútil como ensinar-lhe a fazer o que é capaz de realizar por si mesma (VIGOTSKI, 1997, p.244).

Em outras palavras, a mediação possibilita significação às relações sociais vividas e internalizadas. Quando tomamos como referência as práticas pedagógicas destinadas aos alunos com deficiência intelectual, é necessário que também tenhamos internalizado a ideia de que eles são capazes de realizar atividades planejadas a partir de diferentes estratégias. E devemos estar atentos ao fato que estas tendem a dois caminhos: ampliar a estrutura conceitual desses sujeitos ou permanecer na estagnação das mesmas. Vigotski ressalta, mais uma vez, a importância do papel da escola, através da mediação, para o pleno desenvolvimento do sujeito com deficiência intelectual:

A criança atrasada abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma (mais desenvolvida) evoluída de pensamento abstrato e, por isso, a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção. Para desenvolver o que lhe falta (1997, p. 113).

Compreender o processo do desenvolvimento humano, em particular do aluno com deficiência intelectual, importa compreender que somos afetados de todas as maneiras, da mesma forma que produzimos o efeito contrário. Neste sentido, Smolka nos esclarece que:

Trata-se de focar as significações da ação humana, os sentidos das práticas, considerando que todas as ações adquirem múltiplos significados, múltiplos sentidos, e tornam-se práticas significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações (2000, p. 31).

A ideia de que o desenvolvimento deve sempre ser visto a partir da perspectiva de um processo histórico, destacada por Vigotski e Luria³², vislumbra o ambiente social como cenário de processos de mediação com diversos processos (funções ou estruturas) psicológicos superiores. Isso nos leva à ideia, também defendida por Luria (2010), de que processos psicológicos superiores dependem de um ambiente apropriado e das mediações nele constituídas. Em outras palavras, Facci (2004) nos diz que “a formação dos processos psicológicos superiores é decorrente do caráter mediatizado da atividade humana, que amplia as possibilidades de compreensão e intervenção dos homens sobre a realidade” (p. 156). Para Vigotski:

Todas as funções psicológicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda a sua natureza é social (1983, p.151).

Vigotski atribui atenção especial ao estudar o desenvolvimento humano para a formação dos processos psicológicos superiores, que segundo ele:

[...] a formação de 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 (2000, p.13).

³² Alexander Romanovich Luria, neuropsicólogo e especialista soviético em psicologia do desenvolvimento. Foi um dos fundadores de psicologia cultural-histórica onde se inclui o estudo das noções de causalidade e pensamento lógico-conceitual. Em 1924, Luria conheceu Lev Vygotsky (1896-1934) que grandemente o influenciaria. Junto com Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1979), estes três psicólogos lançaram um projeto para desenvolver uma psicologia radicalmente nova. Esta aproximação relacionou “análises “culturais” e “históricas” a “psicologia instrumental” usualmente conhecida em nossos dias, como psicologia cultural-histórica”. Ela enfatiza o papel mediador da cultura, particularmente da linguagem, no desenvolvimento de funções mentais superiores na ontogênese e filogênese. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Alexander_Luria. Acessado em fevereiro de 2015.

O autor ainda afirma que “os processos psicológicos superiores criam-se no coletivo” (VIGOTSKI, 2000), ou seja, são construídos pelo social. Sendo assim, acreditamos que para que haja aprendizagem e desenvolvimento no processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual, a formação e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores devem ser baseados em oportunizar um ensino de qualidade, com estímulos e recursos adequados, propiciando a esses alunos o desenvolvimento.

Nesse caminho, Vigotski (2001) faz referência aos conceitos espontâneos (cotidianos) e não espontâneos (científicos), no qual “a aprendizagem dos conceitos científicos pode efetivamente desempenhar um papel imenso e decisivo em todo o desenvolvimento intelectual da criança” (p.352). Para o autor 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).

A aprendizagem escolar (VIGOTSKI, 1997) é vista como primordial para o desenvolvimento dos conceitos científicos, e, para tal, a criança necessita da mediação do adulto tanto para desenvolver seus processos psicológicos superiores como para se apropriar desses conceitos, já que para o autor, “a aprendizagem dos conceitos científicos pode efetivamente desempenhar um papel imenso e decisivo em todo o desenvolvimento intelectual da criança” (p.352). Para refletir sobre essa questão, Fichtner contribui para o entendimento sobre tais conceitos:

Conceitos espontâneos (cotidianos) são aqueles que se originam da experiência concreta e cotidiana das crianças. Estes se referem àqueles conceitos construídos a partir da observação, manipulação e vivência das crianças. Conceitos científicos (verdadeiros) se originam de eventos não diretamente acessíveis à observação ou ação imediata da criança: são os conhecimentos sistematizados, adquiridos nas relações escolarizadas. Conceitos espontâneos e científicos distinguem-se tanto no modo de se desenvolverem quanto no modo de funcionarem (2010, p.28).

Luria (2010) afirma que o pensamento conceitual depende das operações teóricas que a criança aprende a realizar na escola, logo, a forma como planejamos e praticamos, terá reflexos, ou não, sobre a formação desses conceitos. Vigotski (1997) ainda acrescenta que:

Não existe relação única e constante entre desenvolvimento e instrução- os conceitos cotidianos preparam a criança para assimilar os conceitos científicos e os conceitos científicos representam uma enorme possibilidade para o desenvolvimento psíquico da criança, colocando os reflexos da realidade em determinados sistemas, convertendo os processos de sua atividade mental em conscientes e arbitrários (p. 462).

Ferreira (2013) nos alerta para o fato de que as especificidades apresentadas por estes alunos podem ser potencializadas de forma ainda mais negativa e insuficiente, na medida em que destinamos a eles “experiências de aprendizagem que mobilizam basicamente os processos psicológicos elementares com um significativo distanciamento da cultura” (p. 136). Com base nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, acreditamos que o desenvolvimento seja favorecido:

[...] por meio da relação e correlação entre as estruturas elementares (reflexos, reações automáticas, associações simples, entre outras) condicionadas principalmente por determinantes biológicos, e as estruturas que emergem com a interação na cultura, denominadas de processos psicológicos superiores, nos quais se encontra a capacidade de formação de conceitos (PLETSCH, 2013, p. 253).

Vigotski (1997) aponta que a escola deve buscar superar as dificuldades do aluno para que este consiga ir além dos conhecimentos cotidianos:

Temos esta intenção em dar uma imagem de vinculação existente entre os fenômenos fundamentais da vida (natureza, trabalho e sociedade), de desenvolver uma concepção científica de mundo na criança mentalmente retardada, e de ir formando nele dentro da escola, uma atitude consciente no sentido da vida futura (1997, p.150).

Ainda nesta trama, a zona de desenvolvimento proximal³³ (ZDP), é um conceito de Vigotski que merece destaque no processo de desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, influenciado por condições externas e internas, sendo esta assim definida:

[...] 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).

Dito isto, é preciso reconstruir o cotidiano escolar, que geralmente baseia-se no processo já dado, enquanto a ZDP aponta que é necessário agir sobre as possibilidades que se encontram em formação. Para Vigotski exercícios que trabalham apenas os órgãos dos sentidos “[...] tornam-se um sistema de atividades isoladas, artificiais, não interessantes para as crianças, pesadas” (1997 p.120). Ou seja, na mediação pedagógica, devem ser favorecidos

³³ Na busca pela palavra que, no português, com mais veracidade reforçasse a ideia de possibilidade contida no conceito, chegou-se ao termo **Zona de Desenvolvimento Iminente**. Podemos afirmar que, ao realizarmos juntos uma tarefa, com uma criança ou um adolescente, ou adulto, há uma possibilidade de, em algum momento no futuro, ele fazer independentemente o que fazia com a nossa ajuda. Ou seja, aquilo que fazíamos juntos estará na iminência de ser feito de forma autônoma. A atividade coletiva colaborativa (com colegas ou outras pessoas) cria condições para essa possibilidade (PRESTES, Z. 2013).

aspectos que ressaltem a exploração para a formação de conceitos, gerando aprendizagem. Desta forma a criança será direcionada para ações mais transformadoras, que desenvolverão seus processos psicológicos superiores. A este respeito Vigotski nos diz que:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão no processo de amadurecimento, funções que amadurecerão amanhã, mas que estão corretamente em um estágio embrionário. Tais funções podem ser chamadas de “botões” ou flores do desenvolvimento, em vez de serem chamadas de “frutos” do desenvolvimento (1978, p. 86).

Uma das características essenciais do processo de ensino e aprendizagem, segundo Vigotski, seria “olhar” para o sujeito com deficiência intelectual para além dos testes, ou seja, para além da deficiência, considerar o nexos entre aprendizagem e desenvolvimento, a fantasia, as interações sociais (FICHTNER, 2010). Somente desta forma conseguiríamos orientar o trabalho para o novo, com maiores e melhores expectativas para o futuro, atuando de forma contrária ao que presenciamos atualmente:

[...] anular diferenças, padronizar e modelizar, excluindo, assim, quem não cabe em seus parâmetros. Significa a instauração de critérios que dividem e compartimentam, gerando dualidades que evidenciam tipos estanques. O regular diz respeito a alguns, mas o perigo mora exatamente aí, já que a escola é de todos. [...] Percebe-se então que o regular existe nas minúcias do dia-a-dia. Ele pode ser claramente percebido quando se tem uma atitude crítica e atenta para a compreensão da realidade. O regular se manifesta no jeito de repassar os conteúdos escolares; na sistematização fragmentada nos cadernos; na organização do tempo, padronizando os horários de aulas iguais para todas as idades; no enfileiramento de carteiras, no espaço das salas de aula, limitando a criatividade; na invariância das possibilidades (SANTOS, 2008, p. 149).

Neste caso, é necessário compreender o contexto, o que o aluno com deficiência intelectual apresenta como possibilidades, para que sejam valorizadas, mediadas e exploradas. Esta talvez seja a grande diferença de Vigotski para outros autores: investir na interação, estabelecer relações múltiplas, mostrar o ponto de referência certo e não questioná-la a partir de seus erros. Em outras palavras, “o direcionamento das ações pedagógicas para a ZDP, onde a mediação dos interlocutores pode ser mais transformadora, é imprescindível para o desenvolvimento de processos psicológicos superiores” (BRAUN, 2012, p. 104).

Um processo de ensino e aprendizagem intencional impulsionará a zona de desenvolvimento proximal, pois:

[...] faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança (VIGOTSKI, 1994, p. 115).

Para promover ainda mais a aprendizagem e desenvolvimento desse sujeito, o conceito de compensação- tese central dos estudos da Defectologia³⁴ de Vigotski- vem enfatizar essa premissa, que consiste em superar as limitações com base em instrumentos artificiais, ou seja, criar condições e estabelecer interações que possibilitem ao sujeito com deficiência desenvolver-se (PLETSCH, 2010). Neste sentido, Vigotski nos diz:

[...] 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 a insuficiência. Ali, onde o desenvolvimento orgânico se dá como impossível, há infinitas possibilidades para o desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 2000, p. 313).

A partir do pensamento de Vigotski (2000) sobre o desenvolvimento, a educação é possível, independente de a criança ser ou não deficiente. Neste último caso, a limitação imposta pela deficiência gerará uma superação, pois todo defeito gera uma compensação. O autor ainda afirma que “o estudo dinâmico da criança deficiente não pode limitar-se a determinar o nível de gravidade da insuficiência, mas sim incluem obrigatoriamente a consideração dos processos compensatórios” (p. 14). Afirma ainda que a compensação se aplica de forma igual a todas as crianças, com ou sem deficiência:

[...] uma criança retardada pode ser dotada dos mesmos talentos naturais de uma criança normal, mas não sabe como utilizá-los racionalmente. Assim, eles permanecem adormecidos, inúteis, como peso morto. Ela os possui, mas não sabe como utilizar esses talentos naturais e isso constitui o defeito básico da mente da criança retardada. Em consequência, o retardo é um defeito não só dos próprios processos naturais, mas também do seu uso cultural (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 229).

Oliveira (2007, p. 31) esclarece ainda que no processo de compensação o que ocorre é “a utilização das capacidades e funções que podem promover o seu desenvolvimento e criar uma superestrutura psicológica”, através de caminhos alternativos. Essa é a função essencial desta adaptação: elaborar um caminho que leve ao desenvolvimento, na medida em que o caminho que seria comumente utilizado apresenta um impedimento ou um funcionamento restrito que a impossibilite ou dificulte sua progressão no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, Vigotski ressalta que:

Todo defeito cria um estímulo para elaborar uma compensação. Portanto os estudos em relação à criança deficiente não podem se limitar a determinar o nível e a gravidade, mas deve incluir obrigatoriamente a consideração dos processos compensatórios [...]. Para a Defectologia, o objeto não é a

³⁴ Termo utilizado na época do campo do saber teórico-científico que investiga a criança anormal, ou seja, a deficiência, o defeito, chamado por Vigotski (1983) em sua obra (tomo V) de Defectologia.

insuficiência em si, mas a criança que é desacreditada pela falha. [...] Assim, a reação do organismo na personalidade da criança em relação ao defeito é o eixo central e básico, a única realidade que opera a Defectologia (VIGOTSKI, 2000, p. 14).

Neste sentido, o professor assume papel fundamental de mediador que contribuirá para a formação desses conceitos, assim como para estimular o desenvolvimento de processos psicológicos superiores e da construção de processos que envolvam caminhos de compensação, pois [...] a pessoa com deficiência não tem algo a ‘menos’ que a normal, mas o desenvolvimento de sua personalidade pode e deve ser reorganizado, do ponto de vista orgânico e psicológico, através de um processo criativo (DE CARLO, 2001, p. 74).

Corroborando com essa ideia, Souza (2013) salienta a importância de que “aprendizagem é a fonte do desenvolvimento” e neste sentido esta deve ser desafiadora, através de uma mediação coerente, visando o redimensionamento pedagógico, a compensação. Vigotski (1997) alerta que esse processo não se dá naturalmente, mas trata-se de um processo de superação e de luta, uma vez que “a consequência direta do defeito é o descenso da posição social da criança; o defeito se realiza como desvio social” (1997, p. 18).

De acordo com as reflexões realizadas até esse momento sobre a importância dos conceitos vigotskianos, acreditamos que a escola não possa mais restringir aos alunos com deficiência intelectual o acesso à cultura e aos conhecimentos necessários para seu desenvolvimento, mas deve ser a alavanca de todo esse processo. Para tal, acreditamos que seja oportuno enfatizar o papel da escola, do professor e de todos os envolvidos, a partir dos mecanismos de compensação, provocados pela mediação, que serão fundamentais para a superação da limitação do defeito e para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

Diante dessas considerações entendemos ser importante discutirmos o currículo, as práticas pedagógicas e suas especificidades na composição do trabalho de escolarização de alunos com deficiência intelectual, tomando como foco o planejamento educacional individualizado (PEI).

CAPÍTULO III

O CURRÍCULO E O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI): ENTRELAÇANDO POSSIBILIDADES PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A presença de alunos com NEE com certeza mobiliza a escola e mais intensamente as turmas desses alunos. As necessidades específicas apresentadas por eles geram a necessidade de flexibilizar tempos, espaços e práticas pedagógicas, configurando novas dinâmicas de organização escolar. Contudo, tais flexibilizações devem ser propostas com a perspectiva de garantir processos de ensino/aprendizagem (CARNEIRO, 2012, p. 525).

[...] uma escola que reflita sobre os seus próprios processos e suas formas de atuar e funcionar. Uma escola que analise, desconstrua e refaça as suas opções e a sua ação curricular (ALARCÃO, 2003, p. 83).

Neste capítulo, faremos uma discussão acerca do currículo e das práticas pedagógicas que são destinados para a escolarização de alunos com deficiência intelectual. Também abordaremos o conceito de planejamento educacional individualizado (PEI) e sua relação com o currículo escolar, assim como as suas dimensões constitutivas como organização e avaliação pedagógica. Além disso, apresentaremos algumas pesquisas nacionais relacionadas a este tema.

3.1. Currículo: buscando compreender a história

O termo currículo, proveniente do latim *scurrere*, que significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir, segundo Pacheco (2001), encerra duas ideias principais, que são a “sequência ordenada” e “a totalidade de estudos”, nas quais se “manifesta [...] um conceito de currículo definido em termos de projeto, incorporado em programas/planos de intenções, que se justificam por experiências educativas, em geral, e por experiências de aprendizagem, em particular”.

Diante de um panorama educacional ainda hegemônico, cabe mais uma vez conceituá-lo, que na definição de Zabala, pode ser visto como:

[...] um conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se desejam alcançar e dos passos que se dão para alcançá-las; é o conjunto dos conhecimentos, habilidades, atitudes, etc., que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano. É todo o conjunto de ações desenvolvidas pela escola no sentido de oportunidades para a aprendizagem (1992, p. 12).

Assim, ao enfatizarmos o currículo para alunos com deficiência intelectual como sendo um caminho para promover seu processo de ensino e aprendizagem, as definições acima nos auxiliam e corroboram com nossa ideia de intencionalidade educativa, de planejamento para possibilidades:

O mais importante- e mais difícil- é oferecer a esses alunos condições que permitam seu desenvolvimento e aprendizagem dos conteúdos e habilidades acadêmicas veiculados na classe da qual fazem parte. Esse objetivo, porém, só será alcançado se o currículo e as práticas pedagógicas das escolas levarem em conta as diversidades e especificidades do processo de ensino e aprendizagem de cada aluno, e não partirem de um padrão de homogeneidade (GLAT; PLETSCHE, 2009, p. 30).

Encontramo-nos frente ao desafio de romper, na maioria das vezes, com a fragilidade deste para alunos com deficiência intelectual, além de nos depararmos com um espaço segregador, meritocrático, ainda com dificuldades diante da diversidade presente no contexto escolar.

Inegavelmente, a educação tem um papel de definição e destaque em toda essa discussão, principalmente no que faz referência às oportunidades de aprendizagem conceitual e de acesso curricular (ANTUNES, 2008; OLIVEIRA; MACHADO, 2007; LUNARDI-MENDES, 2008; PLETSCHE; GLAT, 2012; GARCIA, 2012; SOUZA, 2013, dentre outros), num diálogo constante sobre a garantia de ensino para todos os alunos.

Diante deste novo tempo para a educação, o currículo vem se constituindo historicamente por diferentes concepções, pois, “existem diversas teorias curriculares, correspondentes a diferentes concepções de currículo” (PACHECO, 2001). Podemos dizer que arraigadas em padrões pré-estabelecidos, processos de mensuração, conhecimentos com pouca ou nenhuma relação com as necessidades educacionais dos estudantes, criando ideias de que algumas pessoas poderão e serão capazes de aprender enquanto outras serão excluídas dos processos educativos. Sobre essa questão, Sacristán afirma que:

[...] abordam-se os problemas “prévios” à escola, à técnica pedagógica: como, quem e por que se decide o conteúdo da educação, como se selecionam e ordenam esses conteúdos. O que a escola faz é uma interpretação de uma partitura que se escreve fora dela, não pelos atores que atuam em seu seio (1998, p. 144).

Sendo assim, o currículo assume um papel relevante, uma vez que ele é o elemento pelo qual o conhecimento é trabalhado nos ambientes escolares, uma vez que:

Se o currículo for definido apenas por resultados e competências, ele será incapaz de prover acesso ao conhecimento. Entende-se conhecimento como a capacidade de vislumbrar alternativas que possibilitem o desenvolvimento do sujeito (YOUNG, 2014, p.195).

E é justamente na expectativa de vislumbrarmos outras possibilidades de acesso ao currículo para esses sujeitos que não negamos as mudanças já ocorridas no interior das escolas, mas não podemos deixar de mencionar sobre a necessidade de que essas sejam mais profícuas para o processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual, a fim de “não mantermos mais uma estrutura sólida de princípios e práticas que parecem resistir as mais diferentes pressões” (LUNARDI-MENDES, 2009, p. 171). A este respeito Varela acrescenta que:

Torna-se, assim, evidente que o currículo, enquanto uma dimensão política da educação não é imune aos efeitos resultantes das relações dinâmicas que se processam entre a escola e a sociedade, nem pode alhear-se dos interesses individuais, de grupo ou de classe ou das posições políticas e ideológicas que entram em pugna nas diferentes esferas da vida societária e, inclusive, ao nível do microcosmo social que é a escola (2013, p. 20).

Contextualizando os fatos apresentados e fazendo relação com a proposta curricular historicamente desenvolvida para alunos com deficiência intelectual, ilustramos com as diretrizes definidas pelo CENESP, que já na década de 1970, desenvolveu uma “proposta curricular para deficientes mentais educáveis”. Essa proposta organizava o currículo a partir de testes de inteligência, os conhecidos testes de QI³⁵. A tabela abaixo apresenta cada um desses níveis e o tipo de escolarização definido para cada um deles:

Quadro 3 - Níveis de deficiência e de escolarização

Níveis (AAMD)	Limites de QI	Uso escolar
Leve	52-68	Educável
Moderado	36-51	Treinável
Severo	20-35	Treinável para profundo
Profundo	?-19	Profundo

Fonte: Mazzotta (1987).

Ao observarmos a tabela, podemos perceber que o aluno com deficiência intelectual, dentro dessa classificação, permaneceria em situação de exclusão, já que os tipos de escolarização destinados a ele contribuíam para perpetuar e consolidar seu afastamento do processo de ensino e aprendizagem, através da valorização de sua condição orgânica.

³⁵ Os testes de QI eram usados nos anos setenta e nas décadas anteriores para justificar os encaminhamentos daqueles sujeitos que apresentavam comportamentos sociais não desejáveis para instituições ou classes especiais, assim como para classificar os alunos em “imaturos”, “prováveis excepcionais” e “maduros” para a aprendizagem (PLETSCH, 2014).

Segundo Hostins e Jordão (2014), ainda hoje os currículos para alunos com deficiência “são organizados a partir de pressupostos inatistas ou comportamentais, centrados nas atividades percepto-motoras e funcionais, negligenciando, com raras exceções, suas capacidades cognitivas e, conseqüentemente, seus processos de elaboração conceitual” (p. 4).

Desta forma, o currículo que lhes é oferecido teria bases fundamentadas na falta de condições que esses sujeitos teriam para aprender, contribuindo para seu alijamento e reforçando o controle social, que segundo Young (2007) “se exprime através das diversas formas pelas quais se processa a deliberação curricular, ou seja, a tomada de decisões relativas à concepção, a organização e realização do currículo” (p. 12).

Na expectativa e tentativa de uma escola para todos é necessário à compreensão de que:

Não há uma única forma de atender às necessidades educacionais de todos os alunos com deficiência, isto é, não há um programa padrão, uma única oferta de serviço, um único local onde a educação seja oferecida e um currículo único (GLAT; PLETSCHE, 2009, s/p).

Em outras palavras, o currículo na perspectiva da escola inclusiva, por nós assumida, deve fazer sentido para todos os educandos, por meio de práticas curriculares que promovam sua permanência com garantia de qualidade e desenvolvimento, pois como nos aponta Vigotski (1989), “a escola não só deve adaptar-se às deficiências desta criança, mas também lutar contra elas, superá-las”.

3.2. Currículo e sua relação com as práticas escolares

A escola enquanto lugar de desenvolvimento humano, em que as relações são reconhecidas como produtoras de conhecimento, deve oportunizar possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento para todos os alunos. Nesta direção, o conceito de práticas curriculares, que Lunardi- Mendes (2008) explicita como sendo: “a identificação de ações implementadas pelos professores para a construção do currículo, sempre coletivas, culturais, mediadas pelas contingências do tempo e do espaço escolar” (p. 169), colaboram para essa (re) significação. Ainda nesse sentido e de acordo com a base teórica da perspectiva histórico-cultural, concordamos com a concepção de práticas curriculares trazidas por Pletsch, que nos diz que:

[...] são ações que envolvem a elaboração e a implementação do currículo em suas diferentes dimensões (planejamento, metodologias, estratégias de ensino, avaliação, tempo e espaço de aprendizagem), as quais por sua vez, são vinculadas ao processo histórico-cultural dos sujeitos partícipes. Nessa

perspectiva, as práticas curriculares são desenvolvidas de forma coletiva, e não individualizada, pelos diferentes sujeitos presentes na instituição escolar, especialmente professores e alunos, considerando as contradições, tensões, conflitos, inovações e mudanças que figuram no espaço escolar (2014, p. 162-163).

A partir do que Saviani (1991) compreende como “o ato de produzir, direta e intencionalmente”, a aprendizagem está presente na relação estabelecida entre o currículo e as práticas escolares. A entrada dos alunos com deficiência intelectual na escola tem suscitado uma reflexão voltada para as condições com que tem acontecido a sua permanência, envolvendo as práticas pedagógicas e conhecimentos a ele destinados:

Cabe à escola, de modo coletivo, repensar o processo de ensino. Para materializar a ideia de inclusão escolar na área da deficiência intelectual, incontestavelmente, é necessário transformar o ambiente de ensino e a forma de se apresentar os conteúdos curriculares e, além disso, buscar estratégias, maneiras de acompanhamento da aprendizagem desses alunos, porque possuem igualmente possibilidades de acesso ao conhecimento historicamente construído, o qual se encontra organizado na forma de currículo (OLIVEIRA, 2013, p.29).

Conforme já sinalizamos, os alunos acabam sendo selecionados em “mais ou menos capazes”, “fortes e fracos”, demonstrando o quanto a oferta do conhecimento vem sendo construída socialmente de forma desigual, pois temos ofertado maior acesso aos bens culturais àqueles ditos “normais”, “capazes de aprender e de compreender” o que a escola tem para lhes oferecer:

O que o trabalho educativo produz? Ele produz, nos indivíduos singulares, a humanidade, isto é, o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessários à sua humanização. Portanto, a referência fundamental é justamente o quanto o gênero humano conseguiu se desenvolver ao longo do processo histórico de sua objetivação (DUARTE, 1994, p. 142).

Nossas escolas estruturam suas práticas para planejamentos baseados no que é referenciado em documentos oficiais, dentre estes os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)³⁶ (BRASIL, 1998), que apresentam aspectos que podem favorecer o atendimento

³⁶ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Eles traçam um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender. O Parecer 04/1998 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (BRASIL .MEC.CNE, 1998a), sobre a fixação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, é bastante esclarecedor a respeito da função dos

desses alunos, tais como: construir propostas pedagógicas baseadas na interação com os alunos; sequenciar conteúdos e adequá-los aos diversos ritmos de aprendizagem; utilizar metodologias diversificadas e motivadoras (p. 17). Os PCNs evidenciam ainda que a autonomia deve ser uma característica a ser desenvolvida nos educandos, na qual:

[...] a participação construtiva do aluno, e ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo (BRASIL, 1997, p. 33).

Para a tomada de decisões futuras, é importante a compreensão dos processos de adaptação, adequação e flexibilização curricular, citados nos PCNs e compreendidas como: [...] estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar à ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos (BRASIL, 1998, p. 15). Essa questão nos remete a um debate contemporâneo relacionado a estes processos, que muitas vezes podem gerar o empobrecimento do currículo e das práticas propostas para esses alunos. Moreira e Baumel colaboram com essa perspectiva ao afirmarem que:

As adaptações curriculares não podem correr o risco de produzirem na mesma sala de aula um currículo de segunda categoria, que possa denotar a simplificação ou descontextualização do conhecimento. Com isso, não queremos dizer que o aluno incluído não necessite de adaptações curriculares, apoios, e complementos pedagógicos, de metodologias e tecnologias de ensino diversificadas [...] estamos argumentando em favor de uma inclusão real, que repense o currículo escolar, que efetive um atendimento de qualidade (2001, p. 134).

Neste sentido, as diretrizes políticas nacionais de Educação Especial, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LBDN 9394/96), destacam o projeto político pedagógico (PPP) das escolas, que, segundo Souza (2013, p. 119), “deve refletir as escolhas e as especificidades do grupo que o produziu, posto que cada escola tenha de achar soluções próprias a seus problemas, explicitando a vontade do coletivo no PPP”. Ainda nessa direção, Glat e Pletsch afirmam que:

[...] a instituição escolar deve incorporar em seu projeto político-pedagógico o currículo (englobando não só conteúdo programático, mas também planejamento, metodologias, estratégias de ensino, avaliação e demais aspectos presentes no currículo) ações que favoreçam uma aprendizagem significativa para todos os alunos, independentemente de suas condições intrínsecas ou socioculturais [...] (2012, p.33).

Posto isto, favorecer a aprendizagem e aquisição de conhecimento científico por parte desses alunos tornou-se um grande desafio, já que suas expectativas de aprendizagem são reduzidas, na maioria das vezes, a atividades voltadas a cuidados da vida diária, desenvolvidas em “lugares especiais”, além de atividades de recortar, colar, muitas vezes infantilizadas para o público a que se destina. Em outras palavras, assim como em décadas anteriores, “para o alunado considerado deficiente intelectual não se prevê práticas pedagógicas para a aprendizagem formal de conceitos e conteúdos escolares, dada a crença em sua ineducabilidade” (PLETSCH, 2014). Ideia esta associada ainda ao, “seu aspecto físico; sua linguagem (a forma de falar e a coerência); o tempo de seus movimentos e de suas palavras; a atenção [...]; a autonomia para lidar com situações da vida social [...]” (PADILHA, 2000).

Porém, como visto em capítulo anterior, Vigotski (1997) aponta que a escola deve buscar superar as dificuldades do aluno de todas as formas possíveis, para que este consiga ir além. Ademais, é a mediação pedagógica, que vai propiciar ao aluno com deficiência desenvolver uma concepção científica de mundo. As reflexões de Lunardi-Mendes acerca das questões de enfrentamento que envolve o currículo e as práticas escolares nos auxiliam nessa compreensão:

A análise das práticas escolares e suas possíveis contribuições para a inclusão escolar nos remetem para a perspectiva de currículo como um território organizado por meio de normativas, de orientações, de interesses profissionais e de aprendizagens, na base dos pressupostos da globalidade da ação educativa, da diferenciação/flexibilidade curricular e da integração das atividades educativas. Nesse sentido, nos remete também a constatação de que o debate sobre qual conhecimento deve ser “ensinado” na escola, é a todo tempo retomado pelos contextos, práticas, sujeitos, políticas e pelas demandas próprias da contemporaneidade (2014, p. 02).

Souza (2013) contribui ao nos dizer que a ampliação do repertório, em termos de relações sociais como de conteúdo escolar, a partir de um ambiente inclusivo, é extremamente importante, no qual destaca a adequação curricular como um dos pontos que auxiliarão este processo:

Este termo é utilizado para os ajustes individuais necessários para a inserção do aluno nos processos de aprendizagem e participação escolar. Esta estratégia se apoia na ideia de que todos os alunos podem aprender, mesmo que sejam conteúdos diferentes, em tempos diferentes e de formas diferentes (2013, p. 232).

Ainda em relação às ideias acima, os conceitos de adaptações de “pequeno” e “grande” porte (BRASIL, 1998), merecem destaque. As primeiras, também conhecidas como

não significativas, servem para auxiliar a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais nas atividades e rotina de sala de aula. Já as segundas, são consideradas *significativas* por exigirem o envolvimento de ações de natureza política, administrativa e financeira, assim envolvendo toda instituição escolar. Em outras palavras:

A inclusão em classes regulares de alunos com deficiências ou outras condições que afetam a aprendizagem não pode ser um processo “espontâneo”. Ao contrário, exige reflexão e planejamento para que sejam identificadas as necessidades de aprendizagem específicas que ele apresenta em sua interação com o contexto educacional, que as formas tradicionais de ensino não conseguem contemplar. Ou seja, não é o aluno que tem que se adaptar ao contexto educacional (como no modelo de integração), mas sim o ensino deverá ser adequado ao aluno. Este é o sentido dos conceitos interrelacionados de necessidades educacionais especiais e adaptações curriculares (GLAT, 2007, p. 2).

Tanto as adaptações quanto às práticas curriculares (LUNARDI-MENDES, 2008) tornam-se aliadas essenciais para a promoção desses alunos, através de currículos menos rígidos, mais democráticos e contextualizados. Neste sentido, a escola da atualidade, que se quer inclusiva e para todos, como preconizado em diversos documentos, deve ter suas práticas voltadas para tornar a aprendizagem, através do currículo, mais dinâmica, contemplando a todos os envolvidos no processo:

[...] níveis mais elaborados e focados de atuação que combinem de forma consistente a indispensável *contextualização significativa* das aprendizagens curriculares para cada aluno com a garantia de consecução de níveis de aprendizagem e competência mais elevados para todos (ROLDÃO, 2001, p.126).

Segundo Lunardi-Mendes, não há a possibilidade do desenvolvimento de pesquisas direcionadas às pessoas com deficiência que não tenham como foco a garantia do conhecimento escolar, independentemente de sua deficiência, pois:

[...] é impossível pensar em uma agenda de pesquisa sobre escolarização de sujeitos com deficiência, no que tange à educação especial, sem considerar a questão sobre que conhecimento escolar se quer tornar acessível a todos os alunos, independente de suas deficiências (LUNARDI-MENDES; SILVA, 2014, p. 3).

Em síntese, percebemos a necessidade em reconsiderarmos o currículo e as práticas destinadas ao aluno com deficiência intelectual, privilegiando um planejamento voltado para sua aprendizagem e desenvolvimento, o qual destacaremos a partir de agora, dando ênfase ao planejamento educacional individualizado (PEI) e aos principais aspectos a ele associados.

3.3. Estrutura do planejamento educacional individualizado (PEI)

Desde os anos 2000, temos registros focando a individualização do ensino de modo a contribuir para os processos de inclusão escolar:

Na realidade, alunos com necessidades educacionais especiais devem ter um Plano Individualizado de Ensino, quando se fizer necessário, podendo ser elaborado com apoio do ensino especial no início de sua vida escolar, e por ela, atualizado continuamente, em função de seu desenvolvimento e aprendizagem. Esse Plano é o ponto fundamental de sua vida escolar, norteador das ações de ensino do professor e das atividades escolares do aluno. O Plano deverá, também, ser sequencialmente seguido, independentemente da série em que o aluno se encontre, já que o critério de inserção do aluno na sala de aula regular é a faixa etária do grupo (BRASIL, 2000, p.24).

Novas práticas e recursos se tornaram grandes aliados para transformar o trabalho pedagógico da escola contemporânea, a fim de atender às especificidades apresentadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais, aproximando-se de um contexto menos homogêneo e tradicional. Acreditamos que a diferenciação pode auxiliar em todo este processo:

Diferenciar é dispor-se a encontrar estratégias para trabalhar com os alunos mais difíceis. Se o arranjo habitual do espaço da sala não funciona com esses alunos, se os livros e os materiais didáticos não são adequados para eles, se, enfim, as atividades planejadas não os motivam, é preciso modificá-las, inventar novas formas, experimentar, assumir o risco de errar e dispor-se a corrigir (ANDRÉ, 1999, p. 22).

Porém, a diferenciação não deve ser confundida com discriminação, empobrecimento ou restrição de recursos destinados à escolarização do aluno com deficiência intelectual. Ela deve ser uma ferramenta que aliada ao processo de individualização poderá potencializar o desenvolvimento desses sujeitos:

Individualizar o ensino não significa particularizar a ação pedagógica a ponto de segregar o aluno do grupo. O objetivo da individualização é incluí-lo na situação de aprendizagem que os outros estão vivenciando, com as devidas adequações para que a sua participação seja efetiva. É atender às diferenças individuais que o aluno possa apresentar em decorrência das especificidades do seu desenvolvimento (MARIN; BRAUN, 2013, p. 56).

Desta forma, o planejamento educacional individualizado (PEI), instrumento de utilização recente no Brasil, (TANNÚS-VALADÃO, 2010, 2014; BRAUN; VIANNA, 2011; GLAT; PLETSCH, 2012; PLESCH; GLAT, 2013; MARIN; BRUAN, 2013; RODRIGUES; CAPELLINI, 2014; AVILA, 2015), mas já trabalhado na Europa e Estados Unidos da América (GINE; RUIZ, 1995; MANZANO, 2001; PORTUGAL, 2008; TANNÚS-

VALADÃO, 2010; PLETSCHE et al. 2010; GLAT et al. 2012; dentre outros) vem colaborar de maneira concreta para o processo de ensino e aprendizagem desses alunos, de forma contextualizada com os objetivos e com a proposta curricular que será desenvolvida para toda a turma, podendo ser definido como:

Um planejamento educacional individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos. Também são levadas em consideração expectativas familiares e do próprio sujeito (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012, p. 84).

De acordo com Glat (2012), o PEI vem sendo elaborado com algumas características comuns, mas todas voltadas para a escolarização e vinculadas ao currículo formal desses educandos:

Existem diferentes formas e estruturas de um plano educacional individualizado, mas em geral, este deve ter informações básicas sobre o aluno, tais como: nome, idade, quanto tempo está na escola, aprendizagens já consolidadas, dificuldades encontradas, objetivos para esse aluno, metas e prazos, os recursos ou adaptações curriculares utilizados e os profissionais envolvidos na elaboração do plano (p. 114).

De igual importância, o PEI constitui-se também como instrumento fundamental, devendo ser contínuo, guiando a ação de professores, a fim de que o aluno com risco de fracasso aprenda e siga em sua escolarização (BRASIL, 2000). Cabe aqui apresentarmos que o PEI vem se estruturando historicamente, no qual ressaltamos a década de 1970, passando de um modelo centrado na instituição, tradicional, para um modelo em que as ações estariam centradas na pessoa:

[...] o planejamento centrado na instituição (ou tradicional) tinha como objetivo específico alterar ou amenizar o déficit causado pela deficiência. Seus programas e serviços envolviam segregação e eram similares ou padronizados para as pessoas de uma mesma instituição (TANNÚS-VALADÃO, 2010, p.35).

Diante das colocações a respeito do PEI, reconhecemos que elaborá-lo não é tarefa simples, pois requer conhecimento sobre o aluno, devendo ser elaborado em equipe, com a participação preferencialmente da família e, quando possível, do próprio aluno. Em outras palavras, atentos às suas necessidades reais “o que quer ensinar, como se vai avaliar, quem é o responsável por acompanhar cada ação” (MARIN; BRAUN, 2013). São sugeridos três níveis de planejamento para a elaboração do PEI, como apresentado no quadro abaixo:

Quadro 4 - Níveis de planejamento do PEI

Níveis	Descrição
Nível I - Identificação	Identificação das necessidades educativas dos alunos.
Nível II - Avaliação	Avaliação das áreas “fortes” e “fracas” do aluno. Nesse nível ocorre a elaboração do PEI entrelaçado com as adaptações curriculares e ambientais (manejo de sala de aula) necessárias para atender o aluno.
Nível III - Intervenção	Ocorre a intervenção a partir dos objetivos propostos no PEI e a reavaliação do aluno.

Fonte: Pletsch; Glat (2013).

E nesse escopo, a avaliação ganha relevância ao reconhecermos que as “práticas de avaliação e planejamento ainda carecem de sistematização, a fim de garantir o direito a uma educação devida para os estudantes com necessidades educacionais especiais” (VELTRONE, 2011). O diagnóstico clínico aparece em lugar destacado quando comparado aos processos de ensino e aprendizagem, ou seja:

A avaliação prioriza o déficit do aluno e não suas possibilidades de desenvolvimento. Tal prática tem como consequência uma baixa expectativa por parte dos professores que, de maneira geral, propõem atividades elementares concretas e não estratégias que busquem o desenvolvimento cognitivo superior desses alunos (GLAT; PLETSCH, 2012, p. 7).

Ainda com respeito à avaliação e conhecimento do nível de desenvolvimento do aluno, os componentes básicos do PEI são elementos importantes e que devem ser levados em conta na elaboração do mesmo. A seguir, um resumo sobre cada componente que deve ser analisado durante a avaliação do aluno:

Quadro 5 - Componentes básicos do PEI

Componentes	Descrição
Nível atual de desenvolvimento	Obtido por meio de avaliação formal e/ou informal que indique o nível atual de desempenho do aluno, bem como informações sobre sua trajetória escolar.
Modalidade de atendimento	Contexto de escolarização do aluno: sala regular, com ou sem suporte especializado; classe especial ou escola especial. Aqui também são analisadas possíveis parcerias com a área da saúde, se for o caso.
Planejamento do suporte	Tempo, duração e periodicidade do suporte especializado.
Objetivos gerais	Conjunto de metas educacionais anuais a serem atingidas nas diferentes áreas curriculares.
Objetivos específicos	Conjunto de objetivos que estabelecem etapas intermediárias entre o nível atual de desenvolvimento do aluno e os objetivos anuais.

Avaliação e procedimentos pedagógicos	Critérios e procedimentos a serem empregados para atingir os objetivos propostos, de acordo com as diretrizes curriculares da instituição para o ano letivo.
Reavaliação	Revisão periódica dos objetivos e propostas elaboradas para o aluno, a partir do seu desenvolvimento.
Composição da equipe	A proposta do PEI é elaborada coletivamente pelos profissionais envolvidos no processo educativo do aluno. O ideal é que, pelo menos, o professor da classe comum e do suporte especializado (AEE) atuem conjuntamente.
Anuência parental	Aprovação do PEI por parte dos pais. O ideal é que eles pudessem participar, em alguma medida da elaboração do PEI; bem como, no caso de jovens, os próprios alunos.

Fonte: Pletsch; Glat (2013).

Para avaliar o aluno, Glat e Pletsch utilizaram em suas pesquisas o Inventário de Habilidades Escolares (Anexo 1) instrumento criado, aplicado e avaliado por Pletsch (2009), no qual percebemos a importância da realização de um trabalho de caráter colaborativo entre o professor de sala de recursos multifuncional e o professor de sala de aula regular na elaboração do PEI. Igualmente, destacam a parceria com profissionais de saúde nesta elaboração, em casos de maior comprometimento do aluno.

Anache (2005) ressalta que a avaliação do aluno com deficiência intelectual é um processo que tem dois objetivos básicos: identificar e planejar o ensino desses sujeitos, e para Maia:

A avaliação em Educação Especial deve servir para uma identificação precoce, com procedimentos que tenham respaldo científico, voltada para a finalidade de prevenir através de uma intervenção precoce, esclarecimentos de possíveis recursos educacionais necessários à população em questão pra garantir melhor acesso à educação (2002, p. 62).

A AAIDD (2010) propõe que a avaliação deve ter como objetivo não apenas o diagnóstico, mas a classificação e definição dos apoios e sistemas de suporte³⁷ a serem utilizados com esses alunos, visando atender suas necessidades e prover seu desenvolvimento. Especialmente em se tratando da avaliação do aluno com deficiência intelectual, esta deve ser pensada priorizando seu caráter de continuidade e não o de terminalidade.

Desta forma, acreditamos que deva ser avaliado e reconhecido todo o contexto, incluindo neste, sala de aula, recursos didáticos, projeto curricular, o mobiliário, metodologias de ensino, etc. Pletsch (2010) segue nessa direção ao salientar a importância de passarmos de “uma concepção puramente quantitativa, para uma concepção que valoriza o meio social em

³⁷ O Anexo B traz um quadro com as principais funções previstas para avaliação da condição de deficiência intelectual proposto pela AAIDD (2010).

que vive”. Ainda neste sentido: “não basta identificar que o aluno tem a deficiência intelectual, mas sim reconhecer suas habilidades e limitações e, ver como o ambiente no qual se encontra pode ser estruturado para atender suas demandas específicas” (VELTRONE, 2011, p.68).

A partir dessas colocações, notamos a relação entre o PEI e a avaliação, no qual “considerando a perspectiva atual de escolarizar alunos com deficiência em classes comuns, a antiga prática de identificação com vistas ao encaminhamento para serviços separados, perde um pouco sua função” (TANNÚS-VALADÃO, 2010, p.25). Podemos depreender a relação do PEI com o objetivo da avaliação, que deve ser pedagógico e não o clínico, a fim de atendermos as especificidades desse alunado, através de um planejamento que promova sua aprendizagem e desenvolvimento.

Corroborando com as ideias descritas acima, Giné e Ruiz (1995) concordam que o PEI deve cumprir as seguintes funções:

- Estabelecer uma conexão lógica entre a avaliação psicopedagógica e a preparar e coordenar as atuações educacionais regulares e especiais direcionadas ao estudante;
- Proporcionar ao estudante, o máximo possível e, quando convier, ambientes menos restritivos;
- Eliminar, na medida do possível e, quando convier, os recursos educacionais especiais e devolver ao estudante circuitos, serviços e situações escolares os mais normais possíveis;
- Descrever, especificar e justificar a resposta educacional dirigida ao estudante, de forma clara e compreensível, a fim de que todas as pessoas envolvidas no crescimento pessoal desses- e o próprio estudante, sempre que possível – possam participar, efetivamente, na tomada de decisões educacionais envolvidas na elaboração, desenvolvimento e avaliação do programa individualizado;
- Programação individual.

A partir de tantos questionamentos e da necessidade em priorizarmos um planejamento que favoreça esse alunado, apresentaremos algumas pesquisas realizadas no Brasil sobre o PEI e os resultados obtidos sobre sua contribuição para a escolarização de alunos com deficiência. Este processo evidencia a necessidade de transformação nas formas de ensino e nas relações entre o atendimento especializado e a classe regular, a fim de contribuir com as especificidades dos alunos, sua individualidade, seu desenvolvimento.

3.4. O que mostram as pesquisas sobre o PEI no Brasil?

A falta de informação sobre como transpor barreiras que se colocam na efetivação da inclusão e permanência de alunos com deficiência tem sido objeto de estudo das pesquisas³⁸ realizadas por Glat e Pletsch desde 2006. Essas barreiras estariam relacionadas “com o despreparo dos professores para adequar o manejo de sala de aula frente à chegada de um aluno que apresente singularidades no processo educacional, falta de acessibilidade física e curricular, turmas superlotadas, práticas avaliativas homogêneas e tantos outros problemas presentes no cotidiano das escolas brasileiras” (GLAT; PLETSCHE, 2013, p.3).

Além das garantias legais, são necessárias intervenções que promovam o desenvolvimento desses alunos, através de instrumentos que viabilizem de forma concreta sua participação ativa no processo de ensino e aprendizagem, sendo o PEI um desses instrumentos, “visto como uma alternativa promissora, na medida em que oferece parâmetros mais claros a serem atingidos com cada aluno, sem negar os objetivos gerais colocados pelas propostas curriculares para turma em que estiverem matriculados” (GLAT; PLETSCHE, 2012, p. 5).

O quadro abaixo sintetiza o delineamento dessas pesquisas sobre o PEI realizadas no Brasil:

Quadro 6 - Estudos sobre o planejamento educacional individualizado (PEI) realizados no Brasil

Autores	Local da pesquisa	Objetivos	Resultados
Glat; Pletsch (2009)	Três escolas públicas no município do Rio de Janeiro (RJ)	Analisar as trajetórias escolares de cinco alunos com deficiência intelectual por meio da aplicação, entre outros, procedimentos do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado (PDEI).	Precariedade do processo de ensino e aprendizagem oferecido a alunos com deficiência intelectual, independente da modalidade de escolarização e a falta de conhecimentos dos professores no que se refere às especificidades educacionais desses sujeitos. Apontou também para a importância do planejamento de estratégias pedagógicas tendo como base de aplicação o PDEI para favorecer o

³⁸ Estudos realizados pelos Grupos de Pesquisas: *Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais* – www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br - vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (UERJ) e do *Observatório da Educação Especial e Inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem*, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (UFRRJ), foram realizados com financiamento do CNPq, FAPERJ e CAPES.

			processo de aprendizagem e inclusão deste alunado.
Vianna; Pletsch; Mascaro (2010)	Instituição da rede pública especializada a do município do Rio de Janeiro (RJ)	Apresentar os dados de um estudo sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual de uma instituição pública especializada a partir do conhecimento e introdução do Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI). Este documento está no Anexo C deste trabalho.	Verificou que o PDPI pode se constituir numa estratégia positiva para favorecer o processo educacional de alunos com deficiência intelectual. Indicaram também que a área de conhecimentos acadêmicos não recebeu a mesma atenção que fora destinada a área de habilidades sociais.
Avila, Erthal; Fernandes (2011)	Rede municipal de Duque de Caxias (RJ)	Apresentar a metodologia da construção do Roteiro de Investigação do Comportamento Adaptativo e do PEI, através de entrevistas com os responsáveis, professores envolvidos no processo educacional e o professor responsável pela turma.	Foi possível obter informações sobre: a experiência escolar do aluno, seu grau de desenvolvimento, seus conhecimentos acadêmicos e seus conteúdos pedagógicos e avanços tanto na escrita como na leitura e seus conhecimentos globais e de mundo.
Braun; Marin (2011)	Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap-UERJ)	Organizar uma proposta de ensino colaborativo na tentativa de viabilizar processos de inclusão às necessidades especiais de alunos com deficiência intelectual e quadros de autismo.	Ensino colaborativo como uma estratégia que viabiliza a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em processo de inclusão, prevendo a individualização com o cuidado de não gerar segregação e discriminação.
Glat; Vianna; Redig (2012)	Escola especializada para alunos com deficiência intelectual (RJ)	Discutir a formação docente continuada, a partir de uma proposta de trabalho colaborativo, entre pesquisadores da universidade e equipe pedagógica, de uma escola especializada para alunos com deficiência intelectual. Propõe a explorar o percurso desenvolvido por essa parceria para a elaboração de PEIs.	Apesar dos professores aderirem à proposta de elaboração dos PEIs, apresentaram dificuldades na implementação dos mesmos, sem o acompanhamento direto dos pesquisadores. Aponta para a necessidade de promover na escola, situações de formação continuada, caracterizadas por ações colaborativas e ancoradas na interação entre os conhecimentos produzidos nas universidades e os saberes docentes construídos

			cotidianamente nas práticas escolares.
Siqueira; Mascaro; Vianna; Silva; Redig (2012)	Escola pública especializada no município do Rio de Janeiro (RJ)	Levar a proposta do PEI para uma turma da escola com alunos com deficiência intelectual.	Destaca-se a relevância do trabalho colaborativo com a comunidade escolar; a elaboração compartilhada com a professora da turma de uma proposta de plano individualizado, apontando caminhos para o desenvolvimento de ações que favoreçam o trabalho pedagógico com os alunos com deficiência.
Tannús-Valadão (2014)	Rede de ensino municipal de Rio Claro (SP)	Programar uma formação que preparasse os profissionais de Educação Especial, a fim de que trabalhassem com foco no PEI para alunos com deficiência.	Foram construídos, de forma colaborativa, doze modelos de PEIs para alunos deficientes, onde os resultados indicaram que os mesmos quando elaborados anteriormente às formações, eram “incompletos e repetitivos”, além de estarem praticamente voltados apenas para o atendimento realizado em sala de recurso multifuncional, com muito pouca indicação para seu desdobramento em classe regular. Indicaram também que a falta de entrosamento e apropriação por parte de todos os envolvidos na construção do PEI. Também foi verificado foi a variação quanto à identificação do público alvo da Educação Especial, em sua maioria encaminhado ao serviço de Educação Especial ou de saúde, para a obtenção do laudo médico ou psicológico.
Siqueira; Mascaro; Redig; Silva; Carlou (2013)	Escola pública especializada no município do Rio de Janeiro (RJ)	Analisar a proposta do PEI para alunos com deficiência intelectual de uma escola pública especializada do Rio de Janeiro.	Pouco entendimento acerca do instrumento e sua função, evidenciando a dificuldade docente em descrever aprendizagens consolidadas pelo aluno. Aponta para a necessidade de uma maior clareza sobre a elaboração de estratégias individualizadas, mais relacionadas com o restante da turma.
Pereira (2014)	Natal (RN)	Desenvolver um instrumento que favorecesse a inclusão de	Significativa mudança de ordem qualitativa e quantitativa, no que se referia ao desenvolvimento e

		um aluno com autismo na Educação Infantil.	participação acadêmica desse aluno.
Avila (2015)	Rede Municipal de Duque de Caxias (RJ)	Analisar o processo de elaboração e implementação do planejamento educacional individualizado (PEI) para alunos com deficiência intelectual na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ, no período de 2001 a 2012.	Evidenciou o trabalho colaborativo, para garantir a efetivação e implementação do PEI para os alunos com deficiência intelectual, além de promover na rede de ensino, uma construção com diversos tipos de serviços e apoios, sendo estes de ordem material e humana. Apontou também para uma maior participação não apenas do professor de AEE, mas dos gestores e equipes pedagógicas das escola.
Marin (2015)	Escola pública, Colégio Pedro II (RJ)	Analisar a inclusão escolar em turmas do segundo segmento do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano.	Os dados coletados e analisados apontaram que diferenciações no ensino auxiliavam para promover a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais e o ensino colaborativo se destacou como uma ação principal, de onde decorreram outras estratégias diferenciadas. Também ressaltou a importância do planejamento educacional individualizado que estava em fase de construção pela professora de SRM.

Fonte: Elaborado para fins desta dissertação.

Os dados das pesquisas revelam e apontam para a importância do papel do PEI e suas implicações no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual. Cabe aqui relacioná-lo ao trabalho realizado no AEE, no qual, pode ser visto como “uma estratégia para favorecer esse atendimento, cujo objetivo é elaborar e implementar gradativamente programas individualizados de desenvolvimento escolar” (AVILA, 2015, p. 39). Desta forma, é necessário que “o professor de sala de recursos multifuncional, elabore o plano de AEE, para, a partir de então, organizar e ofertar o devido atendimento” (BRASIL, 2011, p. 6/7).

Para atendermos aos alunos com deficiência, garantindo sua permanência escolar com aprendizagem significativa, Garcia (2006) ressalta que “as metodologias e os recursos diferenciados podem ampliar as possibilidades da relação pedagógica, as flexibilizações e adaptações curriculares”. Neste caso, o PEI, aliado ao trabalho desenvolvido no AEE (PLETSCH, 2011, p.49), contribuirá para que estes sejam “efetivados como um conjunto de

ferramentas a serem usadas de forma colaborativa entre o ensino especial e comum para dar suporte ao processo educacional dos alunos que o frequentem”.

Ao revermos e analisarmos as pesquisas aqui expostas fica claro à necessidade em garantirmos legalmente o PEI como ferramenta para a escolarização de alunos com deficiência, posto que, sem a oficialização dessa garantia, parece que estamos sendo redundantes em querer que suas habilidades sejam trabalhadas e desenvolvidas.

Nesse contexto a formação com os profissionais da escola, assim como a parceria com as universidades podem ser vistas como uma saída para esse entrave, através de um trabalho colaborativo para atender as demandas específicas de quem não se beneficia plenamente por frequentar o espaço escolar.

A seguir, daremos ênfase aos caminhos da pesquisa.

CAPÍTULO IV

PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA COMO METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO

Ninguém pode estar no mundo de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade (FREIRE, 1996, p. 77).

Neste capítulo, faremos as considerações acerca de como desenvolvemos a pesquisa. Primeiramente tratamos as proposições referentes à abordagem qualitativa, elucidando alguns pressupostos da pesquisa-ação e sua importância para este trabalho. Após, seguem informações gerais e educacionais sobre o município investigado, Nova Iguaçu, assim como a caracterização da escola e dos sujeitos participantes. Discorreremos também sobre os procedimentos de coleta e análise de dados.

4.1. Alguns aspectos sobre a abordagem qualitativa

A partir do que tratamos nos três capítulos iniciais, optamos por uma abordagem qualitativa, que segundo relatam Bogdan e Biklen (1994, p. 49), “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora de nosso objeto de estudo”.

Seu surgimento, segundo os autores acima, data do final do século XIV e início do século XX na Europa, já que era necessário responder aos novos desafios referentes à pesquisa educacional, na “tentativa de superar pelo menos algumas das limitações sentidas na pesquisa até então realizada em educação” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Atualmente, observamos a escolha deste tipo de investigação por muitos pesquisadores no campo da Educação Especial, como Fontes (2007), Suplino (2007), Pletsch (2009; 2014), Glat; Pletsch (2012), Braun (2012), Rocha (2014) dentre outros. Santos Filho a define como um processo que acontece em dois níveis:

O primeiro é o da compreensão direta da ação humana sem qualquer inferência consciente sobre a atividade; no segundo nível é mais profundo, o pesquisador volta sua atividade à compreensão em termos do significado que o indivíduo dá à sua ação. Para se obter uma leitura significativa é necessário o movimento constante entre as partes e o todo, em que não há ponto absoluto de partida nem de chegada (1997, p. 43).

Chizzotti amplia a importância deste tipo de pesquisa ao afirmar que:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado (2000, p.79).

De acordo com os objetivos estabelecidos para este estudo, nos basearemos nos pressupostos da pesquisa-ação, que serão detalhados a seguir, dando ênfase ao viés colaborativo que a envolve.

4.2. Pesquisa-ação: realização de um trabalho colaborativo

As primeiras noções sobre este tipo de pesquisa são datadas do século XX, a partir de trabalhos postulados por Kurt Lewin³⁹. Desde o seu início ela é observada em investigações pautadas no coletivo, em interesses derivados do cotidiano e na transformação social (BRAUN, 2012).

A pesquisa-ação (ANDRÉ, 1995; PIMENTA, 2005; TRIPP, 2005; FRANCO, 2005; JESUS, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008; MARTINS, 2010; GLAT; PLETSCHE, 2011; THIOLENT, 2011; BRAUN, 2012, 2014; ROCHA, 2014, dentre outros), visa desenvolver ações para implementar ou rever uma prática. Este tipo de pesquisa pode ser definida como:

[...] uma modalidade investigativa da realidade social. Surge no contexto de críticas à presença do modelo positivista na pesquisa. Focaliza a revolução epistemológica e a eficácia política e social. [...]. Trata-se de uma concepção de pesquisa com perspectiva epistemológica, metodológica e política (JESUS; ALMEIDA; SOBRINHO 2005b, p. 7).

Ela pode ser entendida também como um tipo de pesquisa social, com base empírica (THIOLENT, 2011) centrada diretamente numa situação ou num problema coletivo, no qual pesquisadores e professores estão envolvidos de modo participativo, ou seja:

[...] a própria investigação se converteria em ação, em intervenção social, possibilitando ao pesquisador uma atuação efetiva sobre a realidade estudada. Reflexão e prática, ação e pensamento, pólos antes contrapostos, agora seriam acolhidos em uma modalidade de pesquisa que considera a

³⁹ Kurt Lewin era um estudioso das questões psicossociais e já descrevia em 1944 o processo de pesquisa-ação indicando como seus traços essenciais: a análise, a coleta de dados e conceituação dos problemas; planejamento da ação, execução e nova coleta de dados para avaliá-la e, em seguida, a repetição deste ciclo de atividades (ANDRÉ, 1995).

intervenção social na prática como seu princípio e seu fim último (MIRANDA; RESENDE, 2006, p.511).

Consideramos que a pesquisa-ação pode se pautar no referencial teórico da perspectiva histórico-cultural de Vigotski, uma vez que, valoriza o desenvolvimento dos sujeitos, sem se esquecer da importância da dimensão social em seus processos, além de favorecer a possibilidade de intervenção na realidade investigada.

Este tipo de metodologia (PLETSCH; GLAT, 2010) também nos possibilita construir junto com os atores e com o contexto, o nosso objeto de investigação. Podemos dizer que é uma possibilidade de produção de conhecimento sobre o processo de escolarização de alunos com deficiência. Neste sentido, Jesus contribui com a ideia acima ao afirmar que:

Para tal, faz-se necessário que a escola, exercitando uma prática questionadora e emancipatória, situe suas condições locais nos contextos mais amplos e se coloque como instituinte de políticas de educação que possibilitem a todos estar em um “lugar de saber” (2008, p. 144).

Uma forma mais comum e mais prática, é a pesquisa-ação colaborativa, na qual o pesquisador procura elaborar, em colaboração com a comunidade escolar, soluções que superem obstáculos ao desenvolvimento educacional (JESUS, 2005, 2008; SENNA, 2007; BRAUN, 2004, 2012). Podemos dizer que constitui-se numa metodologia que vai além dos “diagnósticos”, visto que seu objetivo é envolver os participantes num processo de mudança diante de uma realidade concreta, possibilitando uma visão crítica, a resolução de problemas (RICHARDSON, 2005) e a participação ativa na transformação dessa realidade:

[...] facilitadores externos [ao entrarem] em relação colaborativa com os práticos [...] [os] ajudam a articular suas próprias preocupações, a planejar as ações estratégicas para mudanças, a detectar os problemas e os efeitos das mudanças, bem como a refletir sobre sua validade e consequências (JESUS; ALMEIDA; SOBRINHO 2005b, p. 4).

Ainda dentro dessa reflexão, Braun (2004) afirma que a pesquisa-ação apresenta as seguintes características:

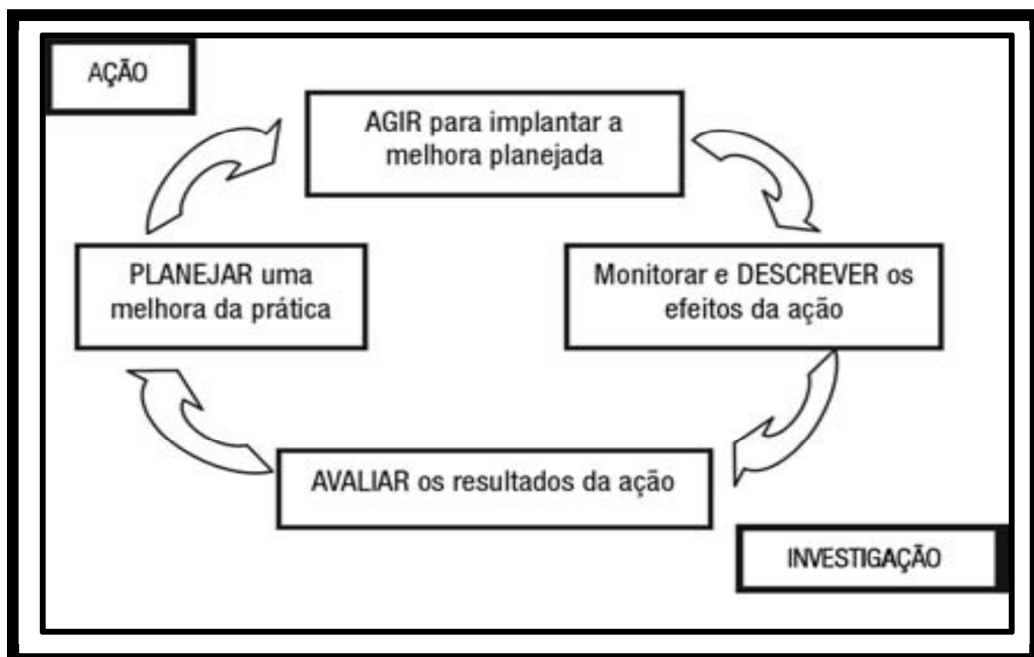
1-democrática, na medida em que possibilita aos participantes se envolverem com a pesquisa, influenciando-a e relacionando-a com as ações das suas vivências diárias; 2- é interpretativa, uma vez que todas as perspectivas e opiniões dos participantes têm legitimidade, em vez de serem as opiniões do pesquisador as únicas consideradas; 3- é crítica, pois envolve todos os participantes numa posição; 4 - é reflexiva diante das ações a serem tomadas, ou analisadas, para possíveis mudanças que possam vir a desenvolver (p. 112).

Para Glat e Pletsch (2012), esse tipo de pesquisa também possui como característica a flexibilidade, pois “oferece condições para um diálogo permanente, permitindo a elaboração coletiva de soluções de possíveis problemas enfrentados”, principalmente os que fazem referência à escolarização de alunos com deficiência intelectual, uma vez que trabalhar na diversidade e contemplar a diferença tem sido um desafio dos espaços escolares e dos profissionais que lá atuam. Sendo assim podemos compreender que:

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 (BRAUN, 2012, p. 147).

E é justamente por configurar-se como um processo flexível e interativo, que é preciso destacar seu caráter “cíclico-espiral”, que envolve as fases de planificação, ação, observação e reflexão, como podemos verificar na figura abaixo:

Figura 1- Representação das fases do ciclo básico da investigação-ação



Fonte: Tripp (2005).

De acordo com a observação do esquema, compreendemos que a pesquisa-ação é um processo dinâmico. Através de suas fases e por meio dos ciclos, percebemos a possibilidade de um envolvimento maior do pesquisador a partir da realidade investigada, pois, “[...] o

pesquisador em ação não é o detentor do conhecimento e, portanto, não tem as respostas, o veio de julgamento (comum aos pesquisadores quando invadem o campo) e o poder das decisões sobre o objeto de estudo” (FERREIRA, 2003, p. 15).

Acreditamos que por meio da parceria entre os participantes da pesquisa (FRANCO, 2005), novos conhecimentos são produzidos e possibilidades de transformação voltam a emergir, uma vez que o caráter formativo possibilita a articulação de estratégias de superação para os problemas que venham a aparecer no contexto pesquisado. E é nesta perspectiva que esta vai ganhando a dimensão *colaborativa*, pois:

[...] 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).

Diante do contexto apresentado, a pesquisa-ação de caráter colaborativo, não se preocupa apenas em descobrir e descrever uma situação problema, mas principalmente em constituir-se como “meio de formação e mudança participativa” (JESUS, 2008).

Desta forma, pretendemos alcançar alguma modificação a partir de uma investigação de campo que traga o envolvimento e pertencimento de todos, numa busca por novas práticas pedagógicas que visem o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual, tão frequentemente aliados do processo ensino aprendizagem.

Acreditamos que para isso, as relações humanas devam ser observadas e contempladas a fim de que as necessárias intervenções sejam realizadas de forma longitudinal, priorizando todo o processo de escolarização do estudante com deficiência intelectual.

4.3. A Educação em Nova Iguaçu

O Município de Nova Iguaçu foi criado no dia 15 de janeiro de 1833 às margens do Rio Iguassú, que deu nome à cidade. Em 1858, com a inauguração da Estrada de Ferro por Dom Pedro II, iniciou-se um crescimento acelerado e a Vila passou a ser chamada de Arraial de Maxambomba. Por conta disso, a transferência da sede do município foi realizada para um novo centro econômico. Em 1916, Maxambomba passa a se chamar Nova Iguaçu⁴⁰.

⁴⁰ Uma história marcada por significativas mudanças, onde basta visitar seu patrimônio histórico, que nos remete até o século XIV, para termos acesso à riqueza sobre a história do maior município da Baixada Fluminense. Informações disponíveis em: <http://www.baixadafacil.com.br/municipios/nova-iguacu/historia-397.html> Acessado em março de 2015.

Ainda no século XX, a cidade tinha como principal atividade econômica o cultivo de frutas, dentre elas, destacava-se a laranja, atividade que sofreu grande declínio com a II Guerra Mundial, pois a maior parte de sua produção tinha como destino o mercado internacional. Durante seu período áureo, a cidade ficou conhecida como “cidade perfume”, por conta do aroma dos laranjais.

Atualmente, Nova Iguaçu é um município pertencente à região da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, distante aproximadamente 30 km da capital. Dados do IBGE⁴¹ apresentam o Município com uma área de 523,888 km² e população de aproximadamente 801.746 habitantes. Foi considerada como a quarta cidade mais populosa do Rio de Janeiro e a 19ª no quadro nacional.

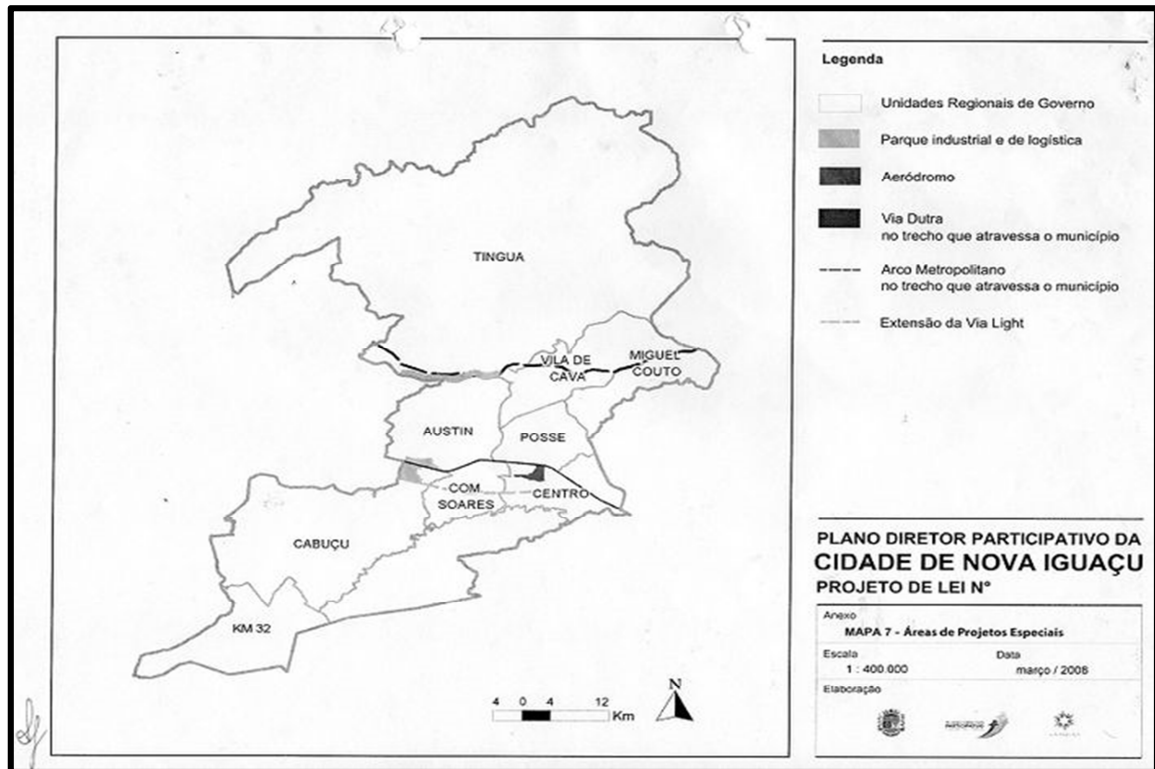
O turismo local é marcado pela presença da Reserva Biológica do Tinguá e o Parque Municipal - ambas as áreas de preservação ambiental. Há também a Serra do Vulcão, local de visitação localizado em área urbana e muito conhecido para prática do voo livre. Como patrimônio histórico da cidade temos as ruínas de Iguaçu Velho e da Fazenda São Bernardino⁴².

O município encontra-se dividido em suas nove Unidades Regionais de Governo (URG's), a saber: URG I-Centro; URG II-Posse, URG III- Comendador Soares, URG IV- Cabuçu, URG V- Km 32, URG VI- Austin, URG VII- Vila de Cava, URG VIII- Miguel Couto, URG IX- Tinguá. O mapa nos auxiliará na compreensão da dimensão territorial do município, além de nos oferecer um panorama sobre algumas dificuldades enfrentadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais e seus responsáveis na realização de atendimentos, devido a grandes distâncias e a centralização dos mesmos:

⁴¹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Dados provenientes: Censo de 2010-IBGE Cidades. Estas informações encontram-se disponíveis em www.ibge.gov.br

⁴² Tombada pelo Patrimônio Histórico em 1951, contava com cavalariças, garagem para carruagens, senzalas, habitações para escravos e engenhos de cana e mandioca. Até ser destruída por um incêndio na década de 1980. Atualmente quase nada resta daquela antiga estrutura, onde se produzia e exportava açúcar, farinha de mandioca, café e carvão. Disponível em: <http://extra.globo.com/noticias/rio/baixada-fluminense/fazenda-sao-bernardino-os-restos-de-uma-historia-4927819.html>, acessado em março de 2015.

Figura 2 - Mapa do Município de Nova Iguaçu dividido em URG's



A rede municipal de ensino atende a aproximadamente 61.139 (sessenta e um mil, cento e trinta e nove) alunos no Ensino Fundamental, contando com 134 (cento e trinta e quatro) instituições de ensino. Estas estão distribuídas em 116 (cento e dezesseis) escolas de ensino fundamental e 18 (dezoito) creches, mais conhecidas como Escolas Municipais de Educação Infantil- EMEI's, divididas em suas nove URG's, que se constituem de acordo com a localidade de seus bairros de referência.

A Educação Especial foi instituída no município em 2003, com a criação de um setor específico na Secretaria Municipal de Educação- SEMED, atualmente conhecido por Departamento de Educação Inclusiva, para tratar de assuntos relacionados ao atendimento educacional e inclusão na rede regular, de pessoas com necessidades educacionais especiais. Anterior a este período, estes alunos da rede municipal eram encaminhados para escolas da rede estadual de educação, nas quais recebiam atendimento educacional especializado.

Com a instituição, em 2008, do Sistema Municipal de Educação, através da Lei nº 3.881 (NOVA IGUAÇU, 2008), ocorreu o início da normatização da Educação Especial. Os artigos 24 e 25 desta lei tratam sobre o entendimento do município sobre a Educação Especial, definindo-a como modalidade de ensino. Atualmente, a estrutura oferecida para a escolarização desses alunos conta com as seguintes modalidades de atendimento: classes

especiais, classe hospitalar, núcleo de cegueira, pólo de surdez, salas de recursos multifuncionais, professores itinerantes e núcleos de apoio à inclusão. O quadro a seguir explica cada uma das modalidades citadas:

Quadro 7 - Modalidades de atendimento especializado oferecido pela Rede Municipal de Ensino de Nova Iguaçu

Modalidade de Atendimento	Descrição
Classes Especiais	Essas classes, com um número reduzido de alunos e professor especializado, funcionam em escolas regulares. O trabalho é destinado para alunos com alguma necessidade educacional especial específica. Funciona também como classe de ensino de jovens e adultos (EJA) especial.
Classe Hospitalar	O objetivo desta modalidade é dar continuidade ao ensino de crianças e adolescentes internados na unidade hospitalar estadual presente no município, Hospital Geral da Posse, em convênio com a SEMED/NI. Atualmente contam com três professoras para a realização deste trabalho.
Núcleo de cegueira	Esses espaços funcionam em quatro unidades escolares, a fim de atenderem aos alunos com deficiência visual, assim como para dar suporte aos professores que com eles atuam. Ressaltamos que a escola pesquisada funciona como um desses núcleos.
Pólo de Surdez	O pólo de surdez conta com a atuação de doze intérpretes, dois professores de Português-Libras, duas turmas multisseriadas e duas salas de recursos Português-Libras, para o atendimento aos alunos com deficiência auditiva matriculados nas escolas da rede municipal de ensino de Nova Iguaçu.
Salas de Recursos Multifuncionais	Estas salas, em número de cento e vinte e nove, funcionam em sessenta e seis escolas da rede, atendendo a aproximadamente mil quatrocentos e noventa e sete alunos. Seu objetivo é oferecer um ensino especializado aos alunos de acordo com as suas necessidades educacionais especiais.
Professores Itinerantes	São professores especializados, que trabalham na visitação às escolas da rede, oferecendo suporte tanto aos alunos com necessidades educacionais especiais, como prestando orientação ao professor regente e à equipe pedagógica. A rede municipal conta com cinquenta e um professores itinerantes.
Núcleos de Apoio à Inclusão⁴³	O trabalho desenvolvido nestes locais caracteriza-se pela multidisciplinaridade, a fim de atender às necessidades de alunos que estejam incluídos na rede, nas URG's de Austin e Centro. Como exemplo, temos professoras da rede

⁴³ É objetivo da SEMED/NI ampliar o número desses Núcleos de Apoio à Inclusão, a fim de que cada URG possa contar com o trabalho ali realizado, atingindo o maior número possível de alunos com necessidades educacionais especiais e suas famílias.

	formadas em fonoaudiologia, psicologia, terapia ocupacional, dentre outras formações, que conduzem oficinas específicas para o desenvolvimento dos alunos incluídos, trabalhando de forma colaborativa com os professores. Salientamos que as famílias também são orientadas por estes profissionais.
--	---

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação SEMED/NI- Departamento de Educação Inclusiva (2015).

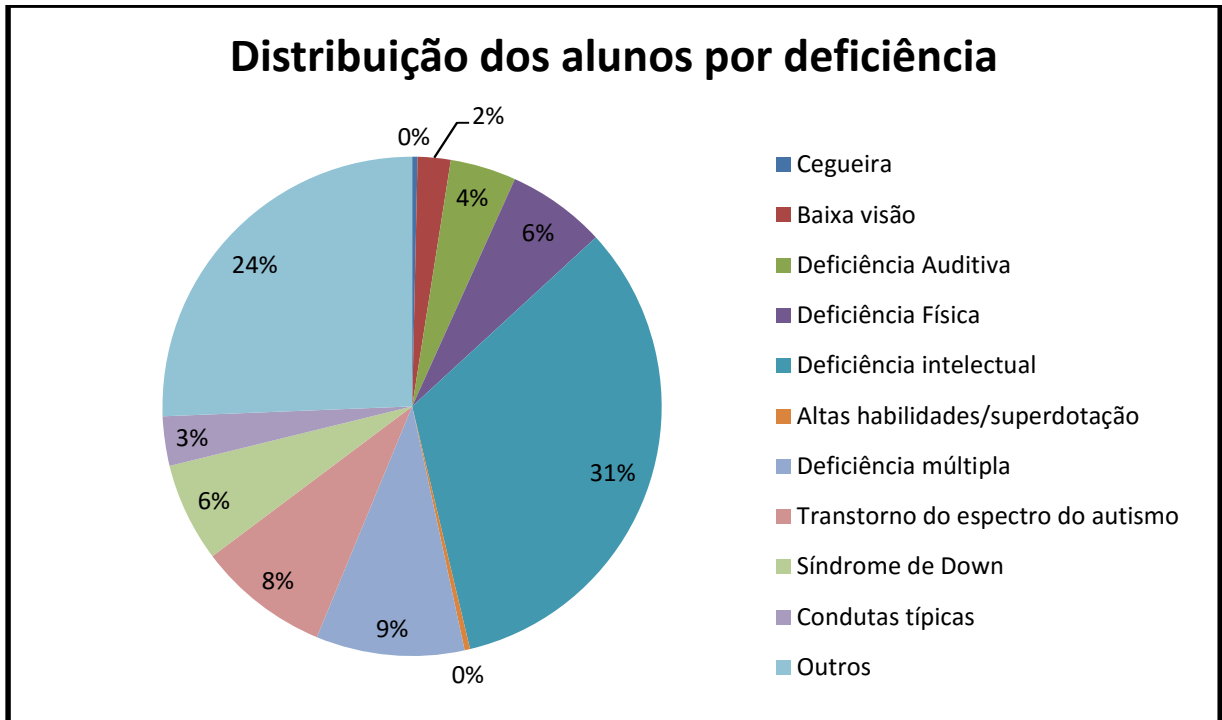
Abaixo, o quadro com o quantitativo de alunos com necessidades educacionais especiais atendidos pela rede em levantamento realizado no segundo semestre do ano letivo de 2015 pelos professores itinerantes e um gráfico ilustrando esse percentual:

Quadro 8 - Quantitativo de alunos com necessidades educacionais especiais na Rede Municipal de Nova Iguaçu

Tipos de deficiências	Quantitativo na rede municipal de ensino
Cegueira	05
Baixa visão	34
Deficiência auditiva	87
Deficiência física	91
Deficiência intelectual	466
Altas habilidades/superdotação	05
Deficiência múltipla	131
Transtorno do espectro do autismo	126
Síndrome de Down	86
Condutas típicas	46
Outros ⁴⁴	361
Total	1497

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação SEMED/NI- Departamento de Educação Inclusiva (2015).

⁴⁴ Esse número faz referência a alunos com outras síndromes e transtornos globais do desenvolvimento.

Gráfico 1 - Alunos público alvo da Educação Especial da rede municipal de Nova Iguaçu

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação SEMED/NI- Departamento de Educação Inclusiva (2015).

Os dados fornecidos pelas escolas da rede municipal de Nova Iguaçu estão no quadro a seguir. Podemos perceber que há uma divergência entre o quadro com a relação feita pelos professores itinerantes e pelas informações fornecidas pelos diretores no que faz referência ao quantitativo desses alunos:

Quadro 9 - Quantitativo de alunos com necessidades educacionais especiais na Rede Municipal de Nova Iguaçu

Tipos de deficiências	Quantitativo na rede municipal de ensino
Deficiência auditiva	39
Deficiência física	79
Deficiência intelectual	325
Conduitas Típicas	120
Cegueira	05
Surdocegueira	02
Transtornos Globais do Desenvolvimento	29
Autismo	52
Altas Habilidades/Superdotação	-
Síndrome de Down	72
Deficiência múltipla	39
Baixa-visão	57
Outros	204
Total	1023

Fonte: Secretaria Municipal de Educação SEMED/NI - Setor de Matrículas (2015).

O Departamento de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu nos informou que está realizando um trabalho com as escolas a fim de que essas informações sejam fornecidas de forma fidedigna e não baseadas em comportamentos e impressões.

Passaremos agora para a caracterização da escola participante da pesquisa.

4.4. A escola pesquisada

A pesquisa foi desenvolvida em três salas de aula regulares e uma sala de recursos multifuncional (SRM) de uma escola pública da rede municipal, na qual atuo há 11 anos como professora e atualmente me encontro na função de Orientadora Educacional, estando licenciada para fins do curso de Mestrado em questão.

O trabalho de Orientação Educacional colaborou para a escolha do objeto de pesquisa, uma vez que dentre as funções exercidas está à proximidade com os profissionais de sala de recursos multifuncional, professores de sala de aula regular, apoio aos familiares e contato direto com as equipes da SEMED/NI e demais órgãos para efetivação do trabalho de inclusão e escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais. De acordo com nossa abordagem metodológica, acreditamos que um conhecimento acerca da realidade e do ambiente pesquisado, trará colaborações significativas para a reflexão e possíveis buscas por soluções das questões apresentadas.

A escola funciona em três turnos, manhã, tarde e noite, em um Centro Integrado de Educação Pública- CIEP⁴⁵, denominado Ciep Brizolão Municipalizado Maximiano Ribeiro da Silva, localizado na URG Centro, próximo à fábrica de canetas Compactor e vizinho da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- UFRRJ.

O CIEP é de fácil acesso, possui uma estrutura física de grande porte, com a maioria de seus espaços acessíveis aos alunos com necessidades educacionais especiais, devido às suas características arquitetônicas, com a presença de rampas em todos os pavimentos, amplas salas com portas alargadas, banheiros adaptados, dentre outros.

⁴⁵ Instituições idealizadas no Brasil para a experiência de escolarização em tempo integral, voltadas para as crianças das classes populares, tentando atender as suas necessidades e interesses. Os CIEPs foram criados na década de 80 por Darcy Ribeiro, quando era Secretário da Educação no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola. O objetivo era proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentos e atividades culturais variadas, em instituições colocadas fora da rede educacional regular. Além disso, estas escolas deveriam obedecer a um projeto arquitetônico uniforme. Alguns estudiosos acreditam que, para criar os CIEPs, Darcy Ribeiro havia se inspirado no projeto Escola-Parque de Salvador, de Anísio Teixeira, datado de 1950. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Centros_Integrados_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_P%C3%BAblica. Acessado em 02/2015.

Neste prédio funciona também, provisoriamente, uma EMEI, Escola Municipal Compactor, que ocupa o terceiro piso, devido a problemas estruturais em seu antigo endereço. Abaixo uma caracterização do espaço físico da escola:

Quadro 10 - Estrutura da escola pesquisada

Características	Escola participante da pesquisa
Localização	Nova Iguaçu, bairro Jardim Iguaçu
Número total de alunos	624 (seiscentos e vinte e quatro)
Nível escolar atendido	Primeiro segmento: 397 (trezentos e noventa e sete) Segundo segmento: 173 (cento e setenta e três) EJA: 54 (cinquenta e quatro)
Número de classes regulares	30 (trinta)
Número de classes especiais	Não possui
Número de Salas de Recursos Multifuncionais⁴⁶	2 (duas)
Alunos com NEE matriculados na Unidade Escolar e atendidos pelas Salas de Recursos Multifuncionais da mesma	17(dezessete) (cinco destes com deficiência intelectual)
Demais espaços da escola	Pátios internos e externos; secretaria; sala da direção; sala da coordenação de turno; sala da equipe de orientação educacional e pedagógica; sala dos professores; sala do horário integral; sala de leitura; laboratório de informática; biblioteca; quadra coberta; refeitório; cozinha; despensa; copa e almoxarifado.
Funcionários	23(vinte e três): 4 (quatro) vigias noturnos, 2 (dois) porteiros, 11 (onze) funcionários terceirizados na equipe de limpeza, 6 (seis) funcionários terceirizados na equipe de merenda).
Equipe docente	Professores de 1º segmento: 13 (treze) Professoras de 2º segmento: 14(catorze) Professores de EJA: 3 (três)
Equipe técnico-pedagógica	Diretor (a) geral: 1 (um) Diretor (es) adjuntos: 2 (dois) Coordenadora de Aprendizagem: 1 (um) Coordenadora de Turno: 2 (dois) Orientadoras Pedagógicas: 3 (três) Orientadoras Educacionais: 2 (dois) Secretária: 1 (um) Auxiliares de Serviços Administrativos: 9 (nove)

Fonte: Elaborado para fins desta dissertação

⁴⁶ As salas de recursos multifuncionais da escola são atendidas por duas professoras. Uma, ingressou no município para trabalhar especificamente com alunos com deficiência visual. Realiza o trabalho com estes, que estão incluídos no segundo segmento do ensino fundamental. Ela é responsável também por ensinar o braile aos alunos e por transcrever todo o material (livros, exercícios, avaliações, dentre outros), além de realizar reuniões com os professores destes para auxiliar nas práticas docentes de sala de aula. A outra professora é responsável pelos demais alunos matriculados na sala de recursos.

4.4.1. Sujeitos da pesquisa

Para esta pesquisa foram selecionados como sujeitos primários uma professora de AEE de sala de recursos multifuncional e três professoras de sala de aula regular (uma do 1º ano do ciclo do ensino fundamental e duas do 5º ano do ensino fundamental). Como sujeitos secundários, três alunos com deficiência intelectual, com idades entre 10 e 21 anos.

Os critérios para seleção dos alunos participantes da pesquisa foi o de que deveriam ser alunos com deficiência intelectual e estarem matriculados em sala da aula regular e em sala de recursos multifuncional. Esta seleção foi realizada em parceria com a equipe pedagógica da escola, tendo em vista as características dos educandos e a necessidade, que segunda elas, eles apresentavam, a fim de “tentar ajudar na aprendizagem dos mesmos”. Já os professores, foram escolhidos os regentes da sala de aula regular e o professor de AEE da sala de recursos multifuncional destes alunos, para a realização do trabalho colaborativo.

Apresentaremos nos quadros abaixo uma breve descrição dos sujeitos participantes:

Quadro 11 - Caracterização das professoras participantes

Identificação	Idade	Turma de atuação	Tempo de atuação no magistério	Formação profissional
PSR	44	SRM	Três anos atuando na Educação Especial da rede pública.	Formada em Pedagogia, com especialização em psicopedagogia. Trabalha no AEE desde 2012.
P1	22	1º Ano do Ciclo do Ensino Fundamental	Quatro anos na rede municipal de Nova Iguaçu.	Trancou a faculdade de pedagogia no 3º (terceiro) período. Atualmente cursa letras na UFRRJ.
P2	32	5º Ano do Ensino Fundamental	Treze anos de atuação, sempre na educação pública.	Formada em Pedagogia.
P3	54	5º Ano do Ensino Fundamental	Sete anos de atuação na educação pública.	Formada em Pedagogia.

Fonte: Informações obtidas por meio de entrevista semiestruturada com as professoras.

Quadro 12- Caracterização pedagógica dos alunos participantes

Identificação ⁴⁷	Idade	Ano de escolaridade com suporte da SRM	Descrição dos Alunos
Pedro	10	1º Ano do Ciclo do Ensino Fundamental (P1)	Diagnóstico de deficiência intelectual e “hiperatividade” ⁴⁸ . Não alfabetizado, mas muito participativo, contextualizando o tema trabalhado com assuntos da vida diária com facilidade. Possui boa interação com a turma, apesar da distorção de idade (a maior parte dos alunos desta turma tem sete anos de idade). A professora nos disse que Pedro veio de uma escolinha de “fundo de quintal”, na qual estava matriculado desde os quatro anos de idade. No final de 2014 a diretora sugeriu à sua mãe que o matriculasse numa escola pública (o Ciep), perto dali, pois ela tinha sala de recursos e ela tinha ouvido dizer que seria muito melhor para ele. Disse também que ali eles não poderiam fazer mais nada pelo aprendizado do aluno. A professora P1, disse que a mãe de Pedro ao se apresentar para ela levou os cadernos com os exercícios que Pedro fazia na outra escola. Segundo ela, a maioria era de cobrir e pintar, sem nenhum tipo de conteúdo.
Tuane	21	5º Ano do Ensino Fundamental (P2)	Diagnóstico de deficiência intelectual. Segundo a professora, a aluna participa muito pouco das aulas, permanecendo a maior parte do tempo sozinha, com pouca interação com seus colegas e também com a professora. Comunica-se através de sorrisos e não pede nem para ir ao banheiro. Não é alfabetizada e também apresenta dificuldade de relacionar o tema trabalhado a fatos da vida diária. A professora aponta no relatório que a aluna não consegue “guardar” o que foi trabalhado, principalmente os conteúdos do currículo tradicional. Não copia do quadro e seus desenhos são de difícil compreensão. É o segundo ano da aluna com a professora. Está matriculada na escola há quinze anos, desde quando a gestão da Unidade Escolar ainda era da Secretaria de Educação do Estado.

⁴⁷ Os nomes utilizados são fictícios para preservar a identidade dos alunos.

⁴⁸ A hiperatividade é um estado excessivo de energia, que pode ser motora (física, muscular) ou mental (intenso fluxo de pensamentos). Também é sinônimo de aumento e/ou excesso de atividade; comportamento hipercinético (hiper = muito; cinesia = movimento). Pesquisa realizada em: <http://www.minhavidacom.br/saude/temas/hiperatividade>, julho de 2015. O laudo de hiperatividade estava na pasta de documentos do aluno e havia sido elaborado pelo médico que o acompanha.

Carlos	14	5º Ano do Ensino Fundamental (P3)	Diagnosticado como deficiente intelectual. Não é alfabetizado e acompanha as aulas como “copista”, demonstrando pouca autonomia para realização das tarefas, aguardando pela correção da professora no quadro para completá-los. A docente o classifica como “bonzinho”, alegando que ele “não dá trabalho de comportamento”, mas que fica preocupada com sua pouca interação com o grupo. Está matriculado na escola desde 2006.
--------	----	-----------------------------------	---

Fonte: Informações provenientes de relatórios descritivos fornecidos pela escola e das entrevistas realizadas com as professoras.

4.4.2. Procedimentos da pesquisa

Para a realização da pesquisa nos baseamos nos principais indicativos da pesquisa-ação de André (1995) e Pletsch (2009), organizando o trabalho em três fases distintas, mas não isoladas, como veremos em seguida.

4.4.2.1. Primeira fase: procedimentos preliminares

Durante esta fase buscamos realizar leitura especializada acerca do tema e do contexto da pesquisa em questão, o que contribuiu grandemente para fortalecer o objeto de pesquisa, que se destina a analisar a elaboração e a implementação do PEI para alunos com deficiência intelectual, incluídos em sala de aula regular, em uma escola da rede municipal de Nova Iguaçu. Podemos dizer que foi ainda neste período que surgiram os questionamentos iniciais e definições sobre como desenvolveríamos o trabalho de campo.

Os primeiros contatos formais com o Departamento de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu, ocorreram ainda nessa fase, com a apresentação da proposta de estudo e obtenção da autorização necessária para a sua realização (Apêndice A). Ressaltamos que como docente desta rede de ensino e atuando na área de Orientação Educacional, já havia contato anterior com este Departamento, através de reuniões sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula regular.

Do mesmo modo, também realizamos reunião com a equipe gestora da escola, professores e responsáveis pelos alunos participantes onde foi desenvolvida a pesquisa, com o intuito de lhes apresentar a proposta da mesma, informando-os sobre os objetivos pretendidos com o referido trabalho. Todos consideraram relevantes os objetivos traçados e neste mesmo

dia foram assinados os termos de consentimento de participação dos docentes (Apêndice B) e alunos (Apêndice C).

4.4.2.2. Segunda fase: pesquisa de campo

Nesta fase, que constitui o desenvolvimento da pesquisa de campo, realizamos o acompanhamento semanal das práticas pedagógicas destinadas aos alunos com deficiência intelectual, sujeitos secundários deste estudo, tanto no trabalho desenvolvido pela professora da sala de recursos multifuncional como pelas professoras de sala de aula regular onde estes estão incluídos, ressaltando o caráter colaborativo de nossa investigação.

Os atendimentos em sala de recursos multifuncional geralmente aconteciam duas vezes durante a semana para cada aluno, de forma individual, no contra turno, com uma duração aproximada de cinquenta minutos cada. As observações em sala de aula regular aconteceram duas vezes durante a semana, com as adequações e os ajustes necessários, como no caso de faltas e imprevistos por doença e outros atendimentos (fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicologia), para que o desenvolvimento do estudo não fosse afetado. Estes aspectos serão detalhados na descrição de como foram realizadas as observações.

Abaixo um quadro com os encontros realizados com as professoras, bem como do acompanhamento feito com os alunos:

Quadro 13 - Quantitativo de acompanhamentos a serem realizados nos atendimentos nas salas de recursos multifuncionais e em sala de aula regular

Aluno atendido	Total de atendimentos realizados com cada aluno em sala de recursos multifuncional	Total de atendimentos realizados com cada aluno em sala de aula regular	Total de encontros realizados com as professoras participantes da pesquisa
Tuane	4 (quatro)	10 (dez)	10 (dez)
Carlos	4 (quatro)	10 (dez)	
Pedro	4 (quatro)	10 (dez)	

Fonte: Números levantados de acordo com os registros em diário de campo.

No Apêndice D detalhamos o cronograma das ações realizadas e seus respectivos períodos, no qual incluímos as reuniões para estudo e discussão com as professoras. Nessa fase de intervenção com as docentes, o currículo e o PEI ganharam destaque, pois foram apresentados como instrumentos que auxiliariam na elaboração conceitual desses alunos, como detalharemos ao longo desta pesquisa.

O acompanhamento aos alunos e do trabalho pedagógico realizado pelas professoras, será destacado no capítulo de resultados desta dissertação.

4.4.2.3. Procedimentos para coleta dos dados

Foram empregados para a coleta de dados procedimentos como a observação participante tanto no atendimento realizado em sala de recursos multifuncional, como no realizado em sala de aula regular (registro em diário de campo e filmagem do cotidiano das salas), entrevistas semiestruturadas e análise documental (registros fornecidos pela escola e documentos oficiais federais e locais). A partir de agora detalharemos cada um deles.

a) Observação participante

A observação é de extrema importância para a realização da pesquisa, uma vez que “[...] nos parece imprescindível para ir além das meras verbalizações sobre o pensamento ou a conduta, detectando o reflexo na prática das representações subjetivas” (GÓMEZ, 1998, p.109). Corroborando com esta ideia, Lüdke e André afirmam que:

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (1986, p. 26).

Ainda dentro do campo das observações, utilizamos os registros que foram feitos no diário de campo que, segundo Glat e Pletsch (2012), muito vem a contribuir, já que consiste em anotações feitas pelo pesquisador no momento da observação dos fenômenos ou em oportunidade logo a seguir. Neste sentido, Weber afirma que:

É, pois, o diário de pesquisa de campo que permitirá não somente descrever e analisar os fenômenos estudados, mas também compreender os lugares que serão relacionados pelos observados ao observador e esclarecer a atitude deste nas interações com aqueles (2009, p. 158-159).

Ou seja, ele nos permite uma reflexão sobre as ações desenvolvidas e planejar/organizar outras pelas pistas que ele pôde nos oferecer. Sendo assim, a riqueza de detalhes nos permite uma melhor sistematização das observações, o que significa dizer que “permitem fazer uma leitura diacrônica sobre os acontecimentos. Com isso, torna-se possível analisar a evolução dos dados” (ZABALA, 2004, p. 16).

Podemos afirmar que a observação participante criou caminhos para que pudéssemos caracterizar as práticas vivenciadas pelos alunos com deficiência intelectual no cotidiano das salas de aula regular e da sala de recursos multifuncional. Isto foi possível porque antes de iniciarmos as observações na escola pesquisada, elaboramos um pequeno roteiro (Apêndice E) para orientar a ação de observação e determinar o foco do olhar pesquisador diante da grande quantidade de informações que constitui a rotina escolar. Este roteiro foi construído a partir da problemática e dos objetivos desta pesquisa, no qual achamos importante conservar a compreensão da singularidade de cada realidade observada.

Após esse período de preparação inicial, a inserção no campo de pesquisa ocorreu a partir do mês de julho de 2015. Nesta ocasião, junto aos diretores da unidade escolar e equipe pedagógica, elaboramos um calendário com dias e horários para as observações nas salas de aula regular e sala de recursos multifuncional dos alunos sujeitos desta pesquisa. Ficou acordado que a presença do pesquisador aconteceria duas vezes por semana nas salas de aula regular e uma vez por semana na sala de recursos multifuncional. Como dito anteriormente, esse cronograma com o desenvolvimento da pesquisa de campo encontra-se descrito de forma detalhada no Apêndice D deste trabalho.

As observações na sala de aula regular aconteceram no período da manhã com o aluno Carlos e no período da tarde com os alunos Tuane e Pedro, num total de dez sessões de observação para cada aluno, quatro horas por turma, contabilizando um total de quarenta horas por turma e cento e vinte horas no total de observação na sala de aula regular, no período de julho a dezembro de 2015. Na sala de recursos multifuncional foram realizadas aproximadamente doze horas de observação para cada aluno, no período de agosto a dezembro de 2015.

Durante as aulas a pesquisadora procurou sentar-se próxima ao aluno sujeito da pesquisa, de forma a não perder nenhum elemento significativo ao objetivo do estudo. Como nossa proposta foi conhecer a realidade a ser estudada, acompanhar a rotina da turma e promover a intervenção a partir da pesquisa-ação colaborativa, a cada dia era selecionada uma turma e acompanhávamos todo o período de aula, desde a entrada no pátio, na formação das filas até o último momento, que era a saída.

Na turma de P1 acompanhamos as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Nas turmas de P2 e P3 acompanhamos as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências.

Das três professoras, apenas P2 realizou uma atividade envolvendo a disciplina de Artes, assim como P1 foi a única a oferecer duas aulas envolvendo brincadeiras na quadra,

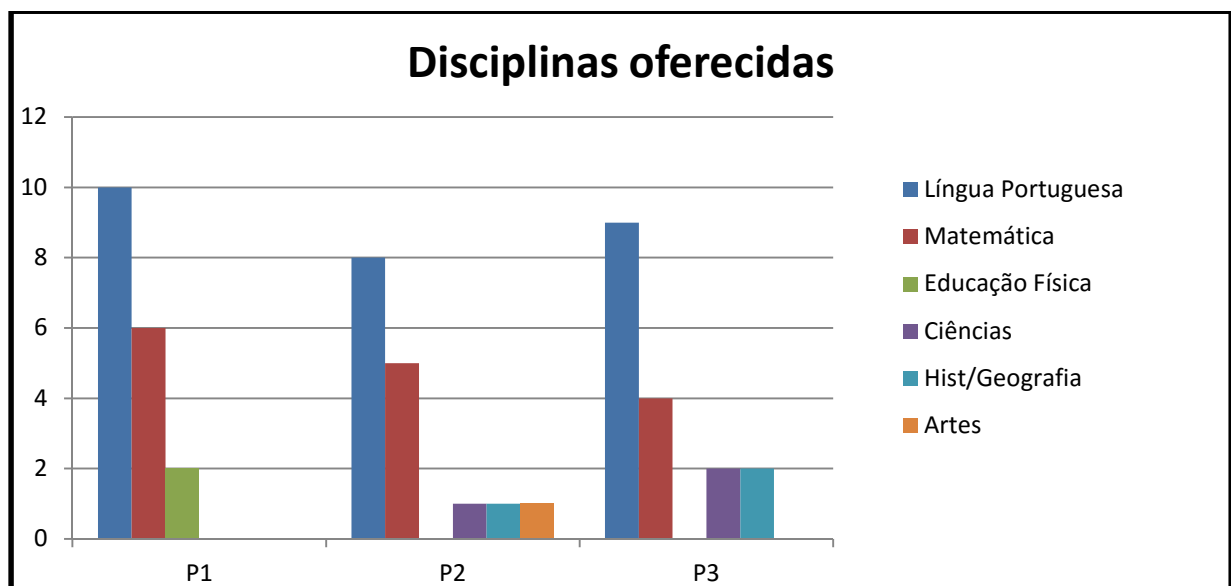
que ela fazia referência à Educação Física. Porém, durante a realização desta aula, os alunos ficavam bem à vontade, sem nenhuma orientação, brincavam do que queriam e também utilizavam alguns jogos que a professora tem em sala para este fim. Geralmente as meninas ficavam brincando de casinha e os meninos de futebol. A escola conta com um professor de Educação Física que atende aos alunos do segundo segmento apenas.

Quanto ao espaço da quadra, é importante ressaltar que o mesmo estava mal conservado, com algumas partes do teto caindo e o chão desnivelado, com buracos, o que oferecia perigo para alunos e professores. Os brinquedos deste espaço, uma gangorra e um brinquedo de rodar, estavam quebrados e enferrujados, não podendo ser utilizados.

O trabalho desenvolvido pela professora de sala de recursos multifuncional era baseado em atividades de leitura e escrita, sequência lógica, interpretação, recorte e colagem e atividades no computador.

Mesmo alternando as observações não conseguimos acompanhar P1 trabalhando Ciências, História e Geografia. Abaixo um gráfico ilustrando as disciplinas observadas:

Gráfico 2 - Disciplinas observadas e sua frequência



Fonte: Números levantados de acordo com os registros em diário de campo.

Os dados coletados durante as observações, baseado também em nosso roteiro, foram registrados em nosso diário de campo, feito em um caderno composto por anotações e registros escritos de forma sistemática durante o momento da observação e aqueles feitos após a mesma, com o acréscimo de detalhes que consideramos pertinentes, que Bogdan e Biklen (1994) chamam de “parte reflexiva das notas de campo” como sentimentos, impressões,

gestos, ações. Além disso, ele também continha informações acerca dos horários, tempo e duração dos atendimentos, data, local e nome das pessoas pesquisadas.

A filmagem que comumente é referência de instrumento associado à prática da observação participante (ERICKSON, 1986; LÜDKE; ANDRÉ, 1986) foi utilizada durante a atuação das professoras de sala de aula regular e sala de recursos multifuncional com seus respectivos alunos no momento em que desenvolviam suas atividades pedagógicas. O objetivo era o de complementar as informações obtidas através dos registros em diário de campo (ERICKSON, 1989; LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Góes (2000) considera que o uso da análise microgenética como abordagem teórica, trata-se de:

Uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação (p. 9).

Para tais filmagens, procurávamos registrar os momentos de uma forma geral, principalmente os que envolviam a postura dos sujeitos – alunos e professoras. Os detalhes revelados pelas imagens evidenciaram a dificuldade como o fato dos alunos ficarem sem atividade e sem qualquer outra orientação das professoras e, posteriormente com as intervenções, o empenho para a realização das atividades do cotidiano escolar.

Vários registros foram feitos ao longo de nossa pesquisa de campo, obtendo desde vídeos curtos (abaixo de 1 minuto) a até mesmo vídeos com mais de meia hora de gravação. Foi um processo complicado, pois algumas vezes, a filmagem era interrompida devido a pessoas que adentravam a sala para trazer algum tipo de comunicado às professoras ou por causa de barulhos vindos de outras salas do Ciep, pois nem todas elas são fechadas até o teto.

Ainda sobre a transcrição das filmagens, estas foram criteriosas e intensas, o que nos rendeu muito empenho para que nenhum material fosse perdido ou utilizado de modo incorreto. Esta configuração nos auxiliou na contextualização dos acontecimentos.

b) Entrevistas semiestruturadas

A entrevista se constitui em uma importante ferramenta na abordagem qualitativa, uma vez que se caracteriza por, segundo Lüdke e André (1986, p.34), contribuir para uma relação de interação, numa atmosfera que envolve o entrevistador e o entrevistado. “A entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”.

É importante ressaltar que as entrevistas são apontadas como uma das principais técnicas de trabalho em diversos trabalhos utilizados nas ciências sociais e humanas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MANZINI, 1990; 2003; 2006). Elas colaboram para a compreensão dos processos e, assim como a observação participante, são muito valorizadas na pesquisa-ação, além de ser menos rígida em relação à estruturada, “não estando as respostas condicionadas a uma padronização de alternativas formuladas pelo pesquisador” (MANZINI, 1990 p. 154). O autor ainda resalta que:

A entrevista semiestruturada é uma das formas para coletar dados. Ela se insere em um espectro conceitual maior que é a interação propriamente dita que se dá no momento da coleta. Nesse sentido para nós, a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem (MANZINI, 2006, p.9).

Pletsch (2010) destaca a relevância das entrevistas para o trabalho de campo, pois, “por diversas vezes aproveitamos as conversas informais com professores e demais participantes para fazer perguntas, a fim de aprofundar ou esclarecer apontamentos feitos por eles”.

Neste sentido, realizamos entrevistas semiestruturadas, no qual as perguntas são formuladas previamente, seguindo um roteiro de questões bem definido, ainda que relativamente flexível. Segundo Manzini existem algumas funções básicas para o roteiro da entrevista semiestruturada, a saber:

- 1- ser um elemento que auxilia o pesquisador a se organizar antes e no momento da entrevista;
- 2- ser um elemento que auxilia, indiretamente, o entrevistado a fornecer a informação de forma mais precisa e com maior facilidade (2003, p.13).

Cabe ressaltar que as entrevistas foram realizadas com as professoras participantes da pesquisa, a fim de compreendermos como é feito o planejamento de ações que visam à escolarização desses alunos, assim como pela importância de darmos oportunidade para as docentes relatarem suas concepções e opiniões. Elaboramos um roteiro (Apêndice F) que buscou contemplar esses objetivos:

- a) o conhecimento acerca de alguns conceitos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski que poderão auxiliar o desenvolvimento desses alunos e das práticas a serem traçadas para os mesmos;

- b) possibilidades para a realização de um trabalho educacional para alunos com deficiência intelectual no AEE e em classe regular;
- c) a sua prática pedagógica e a relação da mesma com a sua formação profissional;
- d) a contribuição do PEI na organização de um planejamento flexível e que contemple as especificidades desses alunos, ressaltando seu vínculo com o currículo coletivo.

As entrevistas foram conduzidas pela própria pesquisadora, em datas previamente agendadas, gravadas em áudio e posteriormente transcritas de acordo com as indicações de Manzini (2006), no qual foram realizadas as adequações ortográficas, porém sem alteração do discurso do entrevistado.

Optamos pela gravação em áudio por considerarmos um meio seguro para não correremos o risco de perdermos ou distorcemos informações e também para garantirmos a recuperação da forma mais fidedigna possível dos dados. Ressaltamos que elas ocorreram de forma individual e a turma nesse período ficava sob os cuidados da dirigente de turno, que já havia sido avisada anteriormente sobre a pesquisa, com uma atividade planejada pela professora de sala de aula regular.

Cada professora responsável pelos alunos observados participou de duas entrevistas, descritas no Apêndice F. A primeira abordava as concepções docentes acerca do tema escolarização do aluno com deficiência intelectual e a segunda, posterior às intervenções e discussões realizadas durante a pesquisa, buscava analisar os possíveis impactos provocados.

A primeira entrevista seguiu o roteiro previamente estabelecido e teve duração média de vinte a setenta minutos, no qual iniciávamos com uma pequena explicação sobre como aconteceria este processo e sobre os tópicos temáticos que seriam abordados, para que ficassem mais à vontade. Posteriormente seguíamos com a realização das perguntas. Ao fim das entrevistas com as quatro professoras, todas foram transcritas na íntegra e realizamos uma pré-análise do texto, que julgamos muito importante para a continuidade do trabalho e para que nossos objetivos fossem alcançados.

A segunda entrevista seguiu os mesmos procedimentos da anterior, mas com a diferença que, como ocorreram praticamente após o término de nossas reuniões para discussão dos temas e intervenções já realizadas, apresentávamos as respostas que tinham sido dadas na primeira entrevista por cada docente, a fim de que pudéssemos refletir sobre as concepções em dois momentos distintos. Podemos dizer que foi um dos acontecimentos mais marcantes de nossa pesquisa de campo, envolto por muita emoção e compreensão do que havíamos realizado colaborativamente durante aquele período.

c) Análise documental

Ao realizarmos uma análise documental, pretendemos conhecer e reconhecer um pouco da história acerca do que está desenvolvido na pesquisa. Sendo assim, Lüdek e André, nos auxiliam na definição de documentos:

[...] documentos são uma fonte não reativa, permitindo a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável (pela sua morte, por exemplo) ou quando a interação com os sujeitos pode alterar seu comportamento ou seus pontos de vista (1986, p.39).

Nesta pesquisa, a análise documental possibilitou a coleta de dados sobre como a escola vivencia os processos de escolarização e avaliação dos alunos com deficiência intelectual, apontando para os parâmetros utilizados para estes fins por parte dos professores da sala de aula regular e da sala de recursos multifuncional. Acreditamos que, além de embasar os dados coletados pelo pesquisador, ela também os valida, uma vez que, segundo Lüdk e André (1986) "os documentos constituem numa fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador".

Optamos pela análise de um conjunto de documentos que contribuem e norteiam as práticas destinadas à escolarização de alunos com deficiência intelectual, dentre estes, documentos legais e normativos que orientam as propostas educacionais para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, tais como: o projeto político pedagógico da escola (PPP), 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. A produção cotidiana desses alunos, como atividades, desenhos, avaliações e outros que consideramos relevantes dentro deste contexto, também constituiu material a ser analisado.

Na análise feita desses documentos, presenciamos, principalmente no tocante aos relatórios e fichas individuais dos alunos preenchidos pelos professores de sala de aula regular, que as avaliações eram realizadas nas impossibilidades desses educandos, evidenciando o que não sabiam fazer, suas limitações. Em nenhum deles notamos características de preenchimento colaborativo com o professor de sala de recursos multifuncional. Parecia estarmos lendo relatórios de alunos diferentes, apesar de serem do mesmo, pois as anotações traziam informações contraditórias realizadas pelos docentes.

Observamos também que as avaliações de P1, P2 e P3 eram baseadas em relatórios e laudos dos profissionais (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos) que acompanhavam esses

alunos. Estes e outros documentos estavam disponibilizados nas pastas dos mesmos, trazidos por seus pais a pedido da escola. As características clínicas eram relatadas pelos professores como uma forma de justificar suas dificuldades no acompanhamento e planejamento para estes alunos, uma vez que eram considerados pouco capazes, difíceis de aprender. Frases do tipo "não faz", "não conhece", "não consegue", "não responde" e tantos outros não, ou ainda por "é dócil", "é gentil", "é educado" ou "é distraído", "é agressivo", "é violento", dominavam as avaliações. O foco estava em seus diagnósticos médicos e não na parte pedagógica. Em outras palavras, o laudo era utilizado como fim e não como um meio para fornecer os suportes adequados e necessários para a aprendizagem desses alunos.

Apesar de termos dito que os relatórios dos professores de sala de aula comum eram diferentes dos relatórios da professora de sala de recursos multifuncional, esta também resumia suas avaliações nas características comportamentais e nas questões relativas à família. Este último aspecto sempre sendo destacado como "não participativo", "não acompanhando o trabalho realizado". As sugestões feitas eram para que a família providenciasse os atendimentos médicos para que o aluno pudesse progredir academicamente.

Podemos afirmar que em nenhum momento lemos sugestões e indicações para que o aluno com deficiência intelectual participasse e se apropriasse dos objetivos traçados para sua turma. O PEI e adequações curriculares não faziam parte da rotina destes e de seus professores. Veremos esses detalhamentos sobre as questões ligadas à prática pedagógica, ao PEI e a adequação curricular no capítulo cinco desta dissertação.

d) A intervenção

Paralelamente, a partir das ações de observação, anotações em diário de campo, entrevistas e análise de documentos, propomos, encontros com os professores participantes com o objetivo de discutir os caminhos e os encaminhamentos adotados para implementar as ações propostas pelo PEI.

Esses encontros representaram uma oportunidade para que os envolvidos pudessem refletir numa perspectiva de abertura ao diálogo construtivo, conforme salientado por Freire:

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica, a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo (1996, p. 136).

Para tal, organizamos quatro encontros subdivididos nos seguintes temas: a) processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual a partir da perspectiva histórico-cultural de Vigotski; b) diálogos entre currículo, práticas pedagógicas e planejamento educacional individualizado (PEI); c) a implementação do PEI; d) avaliação do processo. Os demais foram utilizados para o preenchimento do Inventário de Habilidades Escolares (detalharemos mais adiante como ocorreu este processo), discussões e avaliações, nos quais procurávamos realizar o levantamento de questões consideradas pelas docentes como fundamentais no contexto pesquisado e que pudessem influenciar diretamente a escolarização destes alunos. Podemos dizer que a avaliação ocorreu de maneira contínua, acompanhando todo o processo de investigação. Desta forma, colaborou para o encaminhamento do estudo de acordo com as necessidades e demandas que foram sendo identificadas, uma vez que a abordagem metodológica adotada nos dava esta possibilidade.

O cronograma estabelecido encontra-se detalhado no Apêndice E desta pesquisa. Ressaltamos que todos foram realizados na escola pesquisada, durante o turno de trabalho do professor e tinham duração aproximada de duas horas cada. Neste momento as turmas ficavam com o dirigente de turno e/ou com um professor ou estagiário do Horário Integral⁴⁹, com atividades previamente planejadas para aquele momento. Os textos para discussão eram entregues com antecedência, a fim de que fosse realizada uma leitura prévia, buscando estimular o protagonismo docente nas propostas a partir de situações para que discutissem de forma dialógica, sendo capazes de criarem suas próprias reflexões. Todos os encontros foram registrados no diário de campo e posteriormente analisados, colaborando para a identificação dos núcleos temáticos que, por conseguinte deram origem às categorias temáticas de análise, conforme a proposta de Pletsch (2009).

A partir de todo o material coletado durante a pesquisa, pudemos intervir de forma colaborativa. O PEI, aliado ao currículo, foi evidenciado como uma das ferramentas que possibilitarão para que novas práticas sejam implementadas no interior da escola, contribuindo para a formação e planejamento de ações que passarão a auxiliar a escolarização desses alunos.

⁴⁹O Programa Educação Integral na Rede Municipal de Ensino de Nova Iguaçu amplia o tempo dos alunos na escola, com o objetivo de oferecer educação de qualidade. Os moldes de educação integral no município de Nova Iguaçu foram inspirados no movimento da Escola Nova, do início do século XX, idealizado por grandes pensadores, como Anísio Teixeira. O Programa Educação Integral em Nova Iguaçu visa atender crianças e adolescentes num período de tempo maior que os tradicionais turnos (matutino ou vespertino), implantando no chamado contra turno e/ou horário estendido oficinas de acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, cultura e artes, inclusão digital e comunicação. Começou em 2006 em 20 escolas e atualmente ocorre adesão de 95% das instituições educacionais do município, exceto as escolas de campo com menos de 200 alunos. Fonte: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0417.html>, pesquisado em 12/2014.

4.4.3. Terceira fase: análise dos dados

Ao final de um dia de pesquisa de campo, quando deixávamos a escola participante, já se iniciava o processo de reflexão a partir dos registros realizados e das situações que as observações nos evidenciavam. Essa possibilidade de reflexão constante é integrante da metodologia pesquisa-ação. Podemos dizer ainda que a organização de dados não é um momento simples, pois as informações são muitas e temos que organizá-las de maneira que possibilitem a compreensão dos significados envolvidos (BRAUN, 2012).

O método para interpretar os dados coletados seguiu a proposição conhecida como “análise de conteúdo”, (MINAYO, 1994; PLETSCH, 2005, 2009^a; BRAUN, 2012), que é assim definida por Bardin:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (2011, p.48).

Sendo assim, cumprimos as três fases para a análise de conteúdo, sendo elas: a pré-análise, exploração do material e interpretação dos dados (PLETSCH, 2005; GLAT, 2008).

A primeira fase faz referência à organização e sistematização dos dados, onde ocorreu uma retomada dos objetivos iniciais da pesquisa em relação ao material coletado, bem como a elaboração de indicadores que orientaram a interpretação dos mesmos, que no nosso caso é a perspectiva histórico-cultural.

Já na segunda fase, exploração do material, os dados brutos coletados foram codificados para a possível compreensão do mesmo. É a mais longa dentro de todo o processo. Bardin (2011) nos auxilia na compreensão sobre a codificação do material:

[...] corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índice [...] (p.133).

Nesse momento, elegemos inicialmente frases e depois temas como unidades de análises, a fim de elencar as categorias que surgiram no processo de leitura do material coletado.

Ainda na segunda fase, os dados foram organizados em arquivos no computador e divididos em pastas para facilitar a localização dos mesmos. Iniciamos o que Braun (2012) descreve como estratégia de codificação das informações, a partir dos materiais de registro

que tínhamos, a saber: transcrições das filmagens e do áudio das entrevistas semiestruturadas e diário de campo das observações. Deste modo, identificamos núcleos temáticos que, por conseguinte deram origem às categorias temáticas de análise, conforme a proposta de Pletsch (2009). A seguir apresentamos os quadros com o trabalho realizado:

Quadro 14 - Núcleos temáticos identificados nos registros em diário de campo

Núcleos temáticos	Descrição
Recursos	Pouco acesso dos professores aos materiais pedagógicos (livros paradidáticos, jogos) e ambientes (sala de informática, biblioteca, sala de leitura) que poderiam ser utilizados como recursos (suportes) durante o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.
Práticas pedagógicas, currículo e PEI	Professores com dificuldade em construir um PEI para alunos com deficiência intelectual. Na maior parte do tempo eles permanecem ociosos ou realizando atividades descontextualizadas, com conteúdo diferente do restante da turma, com pouca ou nenhuma intencionalidade em seu processo de ensino e aprendizagem.
Excesso de trabalho por parte dos professores	Professores sobrecarregados com as demandas de sala de aula (nas turmas de primeiro segmento do Ensino Fundamental os alunos não participam de nenhuma atividade extraclasse, permanecendo em sala durante todo o período de aula (quatro horas). Uma delas tem seu horário de recreio também em sala, não descendo para o pátio) e ainda precisam cumprir com outras tarefas, tais como preenchimento de relatórios descritivos, planejamento, correção de provas, confecção do diário, murais e etc.
Trabalho colaborativo	Falta de horário para um encontro entre professores de classe regular e de AEE (geralmente se encontram apenas nos conselhos de classe) para tratarem de assuntos relativos aos alunos de forma geral e sobre o planejamento especificamente.
Questões relativas ao contexto escolar	Excesso de barulho oriundo de outras salas de aula e dos corredores (as paredes das salas de um Ciep não são fechadas até o teto) comprometendo a atenção dos alunos e o trabalho dos professores.

Quadro 15 - Núcleos temáticos identificados nas entrevistas realizadas com os professores

Núcleo temático	Descrição
Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual	Os professores alegam falta de estrutura e apoio para que a inclusão aconteça de forma efetiva. Tecem críticas à forma como tem acontecido, descrevendo como “abismal, impossível” o cumprimento do que está preconizado nas leis com a realidade escolar diária (tanto no trabalho realizado pelo AEE como nas classes regulares). Acreditam que a inclusão seja mais para socializar.
Processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual	Apontam a dificuldade na realização do trabalho por desconhecerem como acontece esse processo, principalmente nos casos mais graves, com baixas expectativas de aprendizagem. Apoiam-se no laudo para justificativas do trabalho às vezes não realizado.
Formação de professores	Alegam só ter o conhecimento básico oferecido no curso de graduação e o consideram insuficiente para o desenvolvimento do trabalho com alunos com deficiência intelectual. Também destacam ter que buscar essas formações por conta própria, sem investimento da SEMED para esta finalidade, principalmente os professores de classe regular.
Demanda de trabalho docente em excesso	Além do desenvolvimento das atividades de sala de aula, os professores também são responsáveis pela disciplina de Educação Física (o turno da tarde está sem esse professor no momento). Relatam achar importante essa atividade para que os alunos não permaneçam apenas em sala de aula.
Desconhecimento sobre o PEI	Não conheciam o PEI e os efeitos que o mesmo poderia trazer para o sua prática pedagógica e consequente desenvolvimento na escolarização dos alunos.
Intervenção pedagógica, PEI, práticas curriculares e conhecimento científico	Demonstração de preocupação docente para que os alunos com deficiência intelectual participem efetivamente das aulas e se apropriem dos conhecimentos científicos a partir do currículo proposto. Destacam a dificuldade em planejar atividades com adaptações que promovam o conhecimento para esses alunos. Descrevem como muito difícil superar as dificuldades trazidas por eles, desacreditando na possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos.
Sentimentos de medo, desmotivação, impotência, constrangimento e culpa	Professores relatam que além da dificuldade em lidar com o desconhecimento de como planejar

para lidar com o planejamento dos alunos com deficiência intelectual. Em especial em como construir um PEI	para esses alunos (construção do PEI), acabam se sentindo culpados em não realizar o trabalho que reconhecem como o ideal.
Isolamento dos professores	Relatam um trabalho solitário, com pouca participação e apoio da equipe técnico pedagógica, já que a mesma também é absorvida com muitas demandas e dessa forma não consegue atuar em coletivo com os docentes. O planejamento é feito de forma isolada, sem avaliar o processo. Em sua maioria repetem o planejamento de curso pré-estabelecido no início do ano letivo, com poucas modificações.
Trabalho colaborativo	As professoras desconhecem o que é o trabalho colaborativo e como este pode ser realizado. Assim como o descrevem como necessário, mas o consideram incompatível com a realidade das escolas.
Descrença em seu trabalho pedagógico para a promoção desses alunos	Dificuldade em reconhecer situações como facilitadoras na mediação do processo de ensino e aprendizagem ou que indiquem a superação ou não das dificuldades vividas no cotidiano da sala de aula e/ou da escola.

Após a identificação dos grupos temáticos, uma nova reagrupação foi realizada, na qual estabelecemos dois grandes eixos para comportar as categorias temáticas de análise, que nortearão todo o trabalho de discussão dos dados nos dois últimos capítulos desta dissertação. A proposta seguirá a estrutura abaixo:

Eixo I: Concepções e compreensões docentes acerca do trabalho com alunos com deficiência intelectual.

Categorias temáticas de análise:

- Inclusão do aluno com deficiência intelectual: trabalhando com as concepções docentes investigadas;
- Práticas pedagógicas: dificuldade de propostas de adequação e flexibilidade curricular para alunos com deficiência intelectual.

Eixo II: PEI, trabalho colaborativo e mediação: aliados na possibilidade para a escolarização do aluno com deficiência intelectual.

Categorias temáticas de análise:

- PEI: reflexão, elaboração e intervenção nas práticas pedagógicas;
- Resultados das intervenções a partir da implementação do PEI: novas possibilidades para as práticas pedagógicas.

A terceira e última fase, de acordo com o proposto pelos autores, diz respeito à análise e interpretação dos dados propriamente ditos, observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise documental na qual pode ser sugerida a triangulação do que foi coletado a partir dos procedimentos empregados. Segundo Pletsch (2009) esta triangulação é “o entrecruzamento e a comparação entre os diferentes registros e fontes de dados” (p. 127).

Nos dois capítulos que se seguem faremos essa análise dos dados relacionando-os com o nosso referencial teórico.

CAPÍTULO V

CONCEPÇÕES E COMPREENSÕES DOCENTES ACERCA DO TRABALHO COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Mulheres e homens somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nos é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1997, p.77).

Conforme vimos em nossos estudos teóricos, as concepções sobre as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual foram por muito tempo ignoradas e o ensino a eles destinado privilegiava as práticas de socialização, o cuidado e o preparo para o trabalho. No entanto, as discussões trazidas neste trabalho apontam para o fato de que na própria deficiência estão dadas as possibilidades para o seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997).

Diante desse quadro, buscamos nos momentos de estudo com os professores participantes da pesquisa, explorar algumas dimensões teóricas que nos auxiliassem a rever como poderíamos beneficiar estes alunos em seus processos de escolarização a partir das concepções docentes evidenciadas. Em seguida pontuamos as dificuldades com as práticas pedagógicas dirigidas para esses educandos, com ênfase na reflexão sobre a flexibilização curricular.

Para uma melhor compreensão do leitor, apresentamos o quadro abaixo sobre como o trabalho fora organizado:

Quadro 16 - Objetivos, fontes e principais núcleos e categorias temáticas

Objetivo específico contemplado nessa etapa	Fontes utilizadas no momento da análise	Principais núcleos temáticos	Categorias temáticas de análise
Analisar as concepções docentes sobre o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual	Diário de campo, transcrições das filmagens e do áudio das entrevistas semiestruturadas	Inclusão escolar de alunos com DI	Inclusão do aluno com deficiência intelectual: trabalhando com as concepções docentes investigadas
		Formação de professores	
		Sentimentos de medo, desmotivação, impotência e culpa para lidar com o planejamento dos alunos com DI. Em especial em como construir o PEI	Práticas pedagógicas: dificuldade de propostas para adequação e flexibilidade curricular para alunos com deficiência intelectual
		Descrença no trabalho pedagógico para a promoção dos alunos com DI	
		Trabalho colaborativo	

5.1. Inclusão do aluno com deficiência intelectual: trabalhando com as concepções docentes

A presença de alunos com deficiência intelectual em classes comuns têm exigido da escola e, em especial de nós professores, a necessidade em aprofundarmos nossa compreensão sobre o fenômeno da prática pedagógica presente nas situações de ensino e aprendizagem destinadas a este grupo. Pensar uma educação na perspectiva da Educação Inclusiva segundo Oliveira, significa:

Um movimento intenso de transformação da escola e de suas práticas pedagógicas, com o objetivo de atender adequadamente a toda diversidade presente em seu interior e ousar na busca de novas relações educativas, estabelecendo, portanto, um projeto político-pedagógico que aponte novos

caminhos e trace novos indicativos: curriculares, metodológicos, avaliativos (2013, p. 11).

Segundo Leontiev (1988), as atividades do professor são expressas em ações. Esse comportamento expresso em ações e suas intervenções no contexto escolar desencadeiam alterações nos comportamentos dos alunos, podendo contribuir para o desenvolvimento dos mesmos ou não.

Nessa direção, a pesquisa nos revelou diversas possibilidades, mas também deixou clara a necessidade de maior investimento teórico para que os docentes possam identificá-las e contribuir pedagogicamente para a escolarização de seus alunos com deficiência intelectual incluídos em sala de aula comum, como podemos observar nas falas:

Tenho muita dificuldade de trabalhar com ele (aluno com DI). Não sei mesmo como fazer. A deficiência intelectual é uma incógnita pra mim (P1).

É muito difícil para mim essa questão de ter um aluno com deficiência intelectual na sala. Eu nem imagino o que vou fazer de atividade com ele. Me sinto perdida, como peixe fora da água (P2).

Eu tento de acordo com o que eu acho que vai ser bom pra ele. Não deixo ele parado. Estou sempre com alguma atividade para ele (P3) (Relatos de entrevistas realizadas em julho e agosto de 2015).

Notamos, a partir dos depoimentos, que a deficiência intelectual se caracteriza por ser uma das que mais gera discussão entre os professores, principalmente no que concerne às práticas e concepções dirigidas a estes alunos “[...], pois o aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber que, invariavelmente, não corresponde ao ideal da escola” (BATISTA, 2006, p. 12).

E neste panorama o professor se vê frente a um grande desafio no processo de inclusão e escolarização do aluno com deficiência intelectual: lidar com uma estrutura escolar que ainda não favorece outro meio para que este aluno tenha sua aprendizagem e desenvolvimento garantidos que não seja, em sua maior parte, pela forma tradicional. Oliveira nos alerta para a necessidade de mudança, pois “prover um ensino inclusivo significa transformar as velhas práticas educacionais segregacionistas e permitir o convívio das diferenças” (2013, p. 12).

Também verificamos no decorrer de nossa pesquisa de campo e reuniões realizadas com as professoras, que o conceito de deficiência intelectual ainda está relacionado a uma visão marcada pelo biológico, pela necessidade do laudo e pela perspectiva de pouca ou nenhuma possibilidade de aprendizagem. Na maioria das vezes, as leis que regem o

desenvolvimento humano, segundo opinião das docentes, não possuem o mesmo significado para alunos sem ou com deficiência. Este último grupo ainda encontra-se desfavorecido, uma vez que são vistos pelo lócus da incapacidade e também pelo desconhecimento docente de como essas leis atuam. Vejamos:

Ainda fica difícil pra eu compreender que ele vai aprender. Ele *é muito quieto, participa muito pouco*, até quando as atividades são de brincadeira ele *prefere ficar isolado*. Então eu deixo, não insisto. Quanto mais eu insisto eu fico perdida com ele (P3).

Olha, ele brinca, participa das atividades de recreação como ninguém. Mas quando chega na sala de aula é que a gente *percebe a diferença dele pras outras crianças*. Ele *não consegue copiar* nem o cabeçalho. O caderno dele é uma loucura. Cheio de folhas amassadas, rasgadas, sujas... Não sei mesmo o que fazer para que ele participe da aula em sala da mesma forma que na recreação, com o *mesmo desempenho* (P1).

Eu acho que o professor de sala regular precisa de mais ajuda. Pra mim é muito difícil trabalhar com ela, porque *ela não fala, ela só ri*. Ela não me dá trabalho no comportamento, mas na aprendizagem ela *não acompanha o ritmo* da turma e acho que nem vai acompanhar. Eu tenho outros alunos com comportamento tão difícil que muitas vezes acabo deixando ela sem fazer muita coisa porque tenho que dar conta deles (P2) (Relatos de entrevistas realizadas em julho e agosto de 2015. Grifos nossos).

A partir dos depoimentos das professoras, podemos observar as marcas trazidas juntamente com o diagnóstico, no qual o desempenho acadêmico encontra-se vinculado a esse olhar que é destinado ao aluno com deficiência intelectual: “muito quieto”, “participa pouco”, “prefere ficar isolado”, “diferença dele para as outras crianças”, “não consegue copiar”, “não consegue ter o mesmo desempenho”, “não fala”, “só ri”, “não acompanha o ritmo”. Na realidade, é como se esses alunos não tivessem a capacidade de construir o conhecimento formal ou se somente fossem capazes de aprender aspectos relacionados à socialização ou a conhecimentos cotidianos.

Concordamos que a estrutura escolar vigente também contribui para a manutenção do contexto explicitado nas falas das docentes, na medida em que as habilidades cognitivas continuam sendo menos privilegiadas em relação a outras que também compõem o desenvolvimento humano. Logo, para rompermos com essa dinâmica é importante:

[...] 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).

Vigotski (1997) nos ajuda com essa discussão sobre o “defeito”, já abordada no capítulo dois desse trabalho, no qual acaba sendo mais valorizado pela escola. Em outras palavras, significa dizer que estes alunos, em sua maioria, continuam sendo considerados e “vistos” pelas marcas da impossibilidade, que são bem maiores que as questões que circundam a deficiência primária. Braun nos auxilia ao afirmar que:

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 (2012, p. 171).

Ainda hoje a questão do diagnóstico não contribui efetivamente para a reflexão de novas percepções dos professores acerca da aprendizagem desses educandos. Pelo contrário, muitas vezes eles evidenciam a falta de expectativas direcionadas às ações pedagógicas a serem traçadas para alunos com deficiência intelectual. Em uma de nossas reuniões as docentes colocaram a dificuldade em identificar e reconhecer informações sobre o desenvolvimento do aluno que pudessem ser investigados para a ampliação das possibilidades destes em sala de aula regular:

Sempre que a orientação (faz referência à equipe de orientação pedagógica e educacional da escola) fala: “Olha, esse ano você vai ter um aluno especial na sua sala”. Pronto! Esse comunicado já como um “Você vai ter problema! Você vai ter trabalho!” Eu já vou pra casa pensando que não vou dar conta. Pra mim ficaram aquelas coisas que eu ouvia quando era pequena, de que eles eram “retardados”. E tudo que eu vi na faculdade foi muito pouco. Essa notícia, junto com o laudo que me entregam do aluno, já me dá a impressão de que não vai conseguir nada mesmo. Isso me trava e me preocupa. (Abaixa a cabeça) Eu quero ver o aluno participando (P3).

Quando eu sei que vou ter um aluno com deficiência intelectual, eu já penso nos dois lados: na minha dificuldade e na dele. A minha em não saber como agir com ele, em não conhecer praticamente nada sobre essa deficiência e na dele de não corresponder ao que é definido de objetivos para aquela turma. (pausa) Muitas vezes isso me deixa mal porque eu quero que ele se sinta bem (P1) (Relatos de entrevistas realizadas em julho e agosto de 2015).

Percebemos o quanto as expectativas acerca dos alunos com deficiência intelectual são diferentes das direcionadas ao restante do alunado. Mas notamos que há também uma preocupação com a presença deles na classe, uma vez que ocorrem impasses nas falas das docentes: ao mesmo tempo em que assumem a dificuldade em não saber o que fazer, também refletem sobre a necessidade de ver o aluno com deficiência intelectual “participando”, “correspondendo”.

Ao nosso entender, a visão de incapacidade atribuída ao aluno com deficiência intelectual se deve ao fato de existir, na escola, uma visão cristalizada sobre ele, construída em anos e anos de exclusão escolar, como se fosse um estigma, que pode ser compreendido, segundo Goffman (1963, p. 6), “[...] em referência a um atributo profundamente depreciativo”. Nesse caso, parece que a escola encontra-se muito mais envolta no conceito limitador da deficiência intelectual, do que na busca de novas práticas focadas nas possibilidades.

Sobre a inclusão desses alunos, nossos dados evidenciaram a valorização da socialização em detrimento da aprendizagem, o que influenciava diretamente nas práticas em sala de aula. Vejamos:

Eu acho que a escola especial seria o melhor para esses alunos. Eu acho que um atendimento mais individual, como na sala de recursos, com um profissional especializado, é mais proveitoso. Como falamos anteriormente, nós não temos formação adequada. Falta um “norte” (fazendo referência à teoria). Alguém que me ajude falando: “faz desse jeito que vai ser melhor pra ele.” Sinceramente, às vezes eles ficam sem fazer nada. Fazer inclusão desse jeito pra que? É muito bonito na teoria, mas na prática, com sala de aula lotada, cheia de outras necessidades pra dar conta... (pausa abaixando a cabeça) Acho que é uma covardia o que fazem com os alunos e com os professores. Sou sincera, se ele se comportar bem com os outros alunos pra mim já está bom (P1).

Às vezes eu não quero pensar assim (pausa), mas parece que eles vêm passar o tempo aqui, vem pra socializar. Aprendizagem mesmo, acompanhar a turma, fica muito difícil. Já começa do conteúdo que é diferente do restante dos outros alunos. Eles são bem aceitos, carinhosos, mas dizer que tem muito aproveitamento de conteúdo, não tem. Como tudo na educação, a inclusão é muito complicada. Mas eu acredito que estejamos no caminho certo, mesmo com todas essas questões que precisam ser revistas e resolvidas (P2).

Olha o mais difícil pra mim na inclusão é você traçar objetivos simples e aquele seu aluno com deficiência intelectual não conseguir alcançar. É você ver a família perguntar como ele está, se ele melhorou e muitas vezes eu não tenho resposta. Eu também fico confusa, (pausa) me sinto sozinha tendo que dar conta da inclusão na minha sala. A equipe está com poucos membros e precisa cobrir falta de professor e outras coisas. Acabamos ficando sozinhas com o aluno incluído. É desse jeito mesmo que vejo. Por isso que quando vejo progresso dele no “relacionamento” com os outros alunos fico feliz. Pelo menos alguma coisa a escola está fazendo por ele. Acredito que alguma coisa já está mudando (P3).

Eu não tenho problemas em trabalhar com eles. Acho a inclusão possível. Minha maior dificuldade se refere a ter que “mostrar algum tipo de resultado”, de avanço desse aluno aqui na sala de recursos. Se isso não acontece parece que meu trabalho não é reconhecido. Entende? Muitos professores acham que eles só brincam aqui ou que aprendem a como se

comportar. (PSR). (Relatos de entrevistas realizadas em julho e agosto de 2015).

Nos chama atenção à concepção de que a socialização dos alunos com deficiência intelectual bastaria para sua inclusão escolar. Para Vigotski (1997) a socialização é fundamental para o processo educativo da criança, sendo um dos caminhos para compensar a deficiência. Mas se desejarmos atingir resultados que levem ao desenvolvimento dos conceitos científicos é necessário que haja intencionalidade nas inter-relações, efetivando os objetivos de uma educação na perspectiva da inclusão:

A inclusão escolar só é significativa se proporcionar, além do ingresso, a permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, o que somente ocorrerá com atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013, p. 39).

É importante que tenhamos clareza quanto às possíveis dificuldades que estes alunos possam apresentar, sejam estas relacionadas à aquisição da escrita, leitura, conceitos matemáticos, dentre outros. Mas as dificuldades não podem se constituir em determinantes de não aprendizagem para estes alunos, como apontado pelos relatos anteriores. Nessa lógica, “[...] a ideia da inclusão educacional pressupõe a melhoria da resposta educativa da escola para todos, em qualquer das ofertas educacionais” (CARVALHO, 2004, p. 31). Braun nos auxilia ao afirmar que:

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 (2012, p. 168).

As professoras apresentam maneiras diferentes de conceber a Educação Inclusiva, não havendo consenso sobre o assunto. Ficou evidente que a formação docente para trabalhar com alunos com deficiência intelectual é inadequada segundo suas falas, o que acaba contribuindo para a perpetuação do sentimento de não serem responsáveis pela aprendizagem desses alunos. Nesta direção, P1 sugere que um atendimento em espaços segregados possa ser mais adequado, enquanto P2 e P3 admitem as dificuldades do processo de inclusão, no qual as instituições escolares ainda carecem de condições pedagógicas e materiais para a sua real estruturação. Já PSR considera que sua maior dificuldade é referente às concepções que os professores têm do trabalho realizado em sala de recursos. A falta de formação e/ou conhecimentos dos professores frente às demandas colocadas tem sido uma constante nas pesquisas da área sobre deficiência intelectual como indicado por Glat e Pletsch (2012).

Como podemos depreender dos dados da pesquisa, a baixa expectativa sobre a escolarização desses sujeitos continua presente nas concepções docentes, assim como em décadas anteriores. Igualmente ficou evidenciado que ideias de preconceito e pouco conhecimento continuam legitimando práticas de segregação, socialização e impedindo a instauração de um trabalho intencional, propositivo, direcionado à aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos.

Em seguida veremos o que as práticas pedagógicas com esses alunos nos indicam.

5.2. Práticas pedagógicas: dificuldade de propostas para adequação e flexibilidade curricular para alunos com deficiência intelectual

Durante nossas reuniões, quando questionávamos as professoras acerca de como trabalhavam com as práticas pedagógicas e a proposta curricular para seus alunos com deficiência intelectual, presenciamos ainda o desconhecimento e a insegurança em como realizá-las e que o foco do trabalho era no concreto e na oralidade. Observamos também que o mais enfatizado pelas docentes eram atividades e conteúdos relacionados às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, deixando claro que apenas alguns conteúdos acabam sendo ministrados. Para ilustrar essas questões selecionamos os depoimentos a seguir:

Eu trabalho do jeito que eu acho que é o certo. Eu procuro ler, pesquiso na internet, converso com outras colegas sobre esse assunto. Mas na verdade me sinto sozinha para dar conta disso, tenho muita dúvida... (pausa) Por isso eu só prefiro trabalhar com Português e Matemática, acho que o Pedro precisa mais. E acaba que eu dou isso pra turma toda, nem é só pra ele (P1).

Essa parte é muito difícil. Como ela *não acompanha quase nada* fica muito difícil trabalhar o currículo do 5º ano. Pra dizer a verdade eu nunca tentei porque eu já penso que ela não vai conseguir. Se ela não consegue com coisas mais fáceis, como identificar um número, por exemplo, como eu vou trabalhar uma conta de dividir? Eu sei que eu estou errada, mas é realmente muito complicada essa parte do currículo pra eles (faz referência aos alunos com deficiência intelectual) (P2).

Vou ser bem sincera pra você: eu não sei como fazer. Geralmente eu dou o mesmo conteúdo que estou trabalhando com a turma, mas percebo que o Carlos fica perdido, às vezes não entende. Eu tento garantir pelo menos Português e Matemática. Mas eu prefiro assim do que ele se sentir “diferente” do resto da turma com uma atividade que ninguém mais “tá” fazendo. Eu tento explicar, eu quero que ele tenha as mesmas chances dos outros (P3) (Registro em diário de campo da reunião realizada em 03 e 04 de agosto de 2015).

Abaixo, o exemplo de atividade trabalhada com a aluna Tuane do 5º ano do ensino fundamental que reforça nossas análises:

P2 chegou à sala com os alunos. Tuane sentou-se em seu lugar de costume, na fileira do canto. Estava de lado para o quadro, com as costas na parede. A professora iniciou a correção do exercício de casa com a turma e Tuane permaneceu a maior parte do tempo alheia, enquanto os alunos respondiam oralmente às questões do livro. Ela não tinha nenhum material sobre a carteira. Passava o tempo da correção observando a própria mão esquerda, fazendo movimentos com os lábios, como se estivesse “falando algo consigo mesma”, roendo as unhas. Às vezes virava-se para frente, mas em nenhum desses momentos demonstrou interagir o mínimo possível com o assunto que estava sendo abordado, com a professora ou com a turma. P2 inicia a atividade da aula do dia lendo um texto em voz alta. A turma acompanha pelo livro, mas a aluna não tinha o livro para acompanhar. Ao final da leitura P2 faz uma pergunta direta à aluna: “Tuane, quem aparece na história?” (querendo que a aluna dissesse o nome de um personagem). Mas um aluno responde rapidamente a pergunta e Tuane permanece calada. A professora me olha e faz um movimento com a cabeça, como se quisesse dizer que a aluna realmente não acompanha. A turma começa a responder o exercício de interpretação do texto e a aluna inicia um exercício de cobrir seu nome (Confeccionada a partir das observações e das anotações em diário de campo em 03 de agosto de 2015).

Perguntamos por que a aluna não tinha o livro para acompanhar a leitura como o restante da turma e por que a professora não a colocou sentada com outro aluno para acompanhar e para que esse a ajudasse. Como resposta ela respondeu que faltou livro para um aluno (sem deficiência) de outra turma e o livro teve que ser dado a ele. Ao final completou: “Mas acho que não faz muita diferença. Ela não lê e não escreve.” Em seguida, outro registro envolvendo a aluna:

P2 inicia com a turma atividades sobre expressões numéricas. Enquanto a turma copiava os exercícios passados no quadro, a professora trouxe uma folha com atividades para Tuane. Havia um bolo e vários numerais 1 (um) para que a aluna cobrisse. A professora mostrou para Tuane e perguntou: “- Quantos bolos tem o menino?” A aluna não respondeu. A professora insistiu: “Que numero é esse Tuane?” Ela respondeu 2 (dois). A professora pediu que ela cobrisse o numeral. Em seguida foi corrigir os cadernos dos alunos em sua mesa e a aluna ficou fazendo da sua maneira a atividade na folha (Confeccionada a partir das observações e das anotações em diário de campo em 01 de setembro de 2015).

A partir das descrições acima, vemos o quanto é difícil a ressignificação de práticas pedagógicas para estes alunos, nas quais o distanciamento, aliado a concepção de que não aprendem, limitam as ações dos professores e denotam o baixo investimento realizado.

No que diz respeito ao currículo, ao analisar o projeto político pedagógico (PPP) da escola, percebemos que a sua matriz contempla os conteúdos científicos importantes para o desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência intelectual. No entanto, notamos nas entrevistas e nas observações em sala, que os professores apresentam dificuldade em como viabilizar essa proposta para estes alunos, na qual diferentes concepções de como fazer se

mostram presentes e os conteúdos não alcançam o que está preconizado na matriz curricular. Em sua maioria, as docentes relataram que em sua prática diária desenvolvem o trabalho levando em conta a condição do aluno, reforçando o pensamento relativo à falta de capacidade dele para aprender, e o trabalho, como já mencionado, acaba não oportunizando ao educando avançar em seus processos psicológicos superiores, como propõe Vigotski (1983).

Ressaltamos que em nenhum momento das falas foi feita referência às orientações gerais oriundas da equipe de Orientação Pedagógica e Educacional da escola em como proceder com esses alunos. As professoras agiam de acordo com suas percepções, escolhendo o que e como ensinar. Sacristán nos ajuda a refletir sobre essa questão ao dizer que:

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 às formas de avaliação dominantes? (1998, p. 124).

O que nos chamou atenção nos depoimentos anteriores é o fato de P1 e P3 apontarem que procuram tratar seus alunos com deficiência intelectual de forma *igual* aos demais da turma, para que não se sintam excluídos em sala. É preciso salientar que ao agirmos dessa forma estamos negando aos alunos com deficiência intelectual a oportunidade de terem estratégias desenvolvidas a seu favor, para que sua aprendizagem e desenvolvimento ocorram de maneira efetiva. Portanto, ao negarmos a deficiência, negamos a capacidade de superação das dificuldades e o processo de aquisição do conhecimento formal (GARCIA, 2005).

Mas quando observamos alunos com deficiência intelectual com pouco acesso às adequações curriculares necessárias à sua escolarização, expostos grande parte do tempo as de cunho tradicional (PLETSCH, 2009; SANTOS, 2012) como estaremos desenvolvendo sua autonomia? O professor não deve ser aquele que expõe os conteúdos, mas deve ser o mediador que promove confrontação de respostas, que estimula o raciocínio desses educandos, levando-os a refletir, criar, comparar, rever, ampliar ideias (BRASIL, 1997).

Concordamos em afirmar que a atual situação do contexto escolar não favorece a organização de práticas para a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos como Pedro, Tuane, Carlos e tantos outros sem qualquer tipo de deficiência, mas que não se “encaixam” nos padrões estabelecidos por nossas escolas. Mais uma vez presenciávamos o movimento

dos alunos se enquadrarem ao que estava sendo ofertado pelo sistema escolar e não o contrário.

Os conteúdos e os tipos de atividades ofertadas a esses alunos durante esta pesquisa estavam longe de serem considerados como ideais para atender suas especificidades e contribuir em seu progresso acadêmico. Por vezes percebemos professores tentando dar conta do que parecia ser impossível para eles: ofertar possibilidades e participação para esses educandos e para tantos outros sem deficiência:

Honestamente, me sinto sozinha nesse mar de atribuições que tenho que dar conta. Você já viu quantos alunos aqui não conseguem acompanhar os objetivos do 5º ano? Eles não tem aula de Educação Física e se eu quiser eu mesma tenho que dar (P2) (Registro em diário de campo da reunião realizada em setembro de 2015).

Consideramos que adequações na proposta curricular são muito importantes para a remoção das barreiras e que estas devem ter como referência o currículo do ano em que os alunos estão matriculados. Mas nem sempre parece simples que estas sejam realizadas. Os depoimentos a seguir são ilustrativos sobre essa questão:

Eu acho que não preciso fazer adequação ou adaptação. O Pedro vai muito bem como está, com o mesmo conteúdo do 1º ano. Apesar dele ser mais velho que a maioria dos alunos da turma, é a primeira vez dele na escola, então, eu acho que ele está indo muito bem, ele acompanha. Por mais que ele não copie, ele acompanha. E se eu tivesse que fazer outro planejamento seria complicado, não sei se daria tempo (P1).

Bom, com a Tuane eu não tenho como seguir a matriz curricular. As atividades dela eu trago da minha turminha da manhã da outra escola, porque como lá é segundo ano, fica mais fácil pra ela. É assim que eu faço as adaptações pra ela (P2).

Às vezes quando vejo que vai ficar muito difícil pro Carlos acompanhar, eu pego um exercício parecido, mas que seja mais fácil. Agora, fazer uma matriz só pra ele e para os outros alunos do 5º ano seria o ideal, mas não temos como (P3) (Relatos de entrevistas realizadas em julho e agosto de 2015).

A falta de conhecimento sobre o que é e como deve ser feita a adequação curricular, faz com que ocorram dificuldades na viabilização da proposta, ofertando para os alunos com deficiência intelectual atividades de anos anteriores, sem relação com o que é trabalhado para o restante da turma. Pletsch e Glat (2012) apontam que diversas vezes as tentativas dos professores em trabalhar com o currículo para alunos com deficiência intelectual, consistem apenas em pequenos ajustes, voltados para a facilitação das tarefas.

Outro ponto que merece destaque nas falas das professoras P2 e P3 é o fato de acreditarem que para fazer a adequação curricular bastaria a modificação ou o acréscimo de atividades complementares. Além de, equivocadamente, suporem que esta seria a construção de outro currículo voltado apenas para os alunos com deficiência. Acreditamos que a adequação curricular seja a resposta que o sistema educacional deve se propor a dar a fim de atender às especificidades e diversidades de sujeitos que nele se encontram. Ou seja:

Trata-se de buscar alternativas que garantam o seu acesso ao currículo geral, sem negligenciar as particularidades da deficiência intelectual; ao contrário, é justamente o desafio interposto pelo processo de inclusão escolar, que é aproximá-los dos outros, não apenas em termos de interação, mas também de aprendizagem (OLIVEIRA, 2013, p. 42).

Notamos ainda no depoimento das professoras, que a adequação curricular se concentra mais na adequação do conteúdo. Aquelas referentes às estratégias diferenciadas e metodologia, praticamente pareciam não fazer parte dessa discussão e quando eram realizadas, mais uma vez presenciávamos atividades descontextualizadas, simplistas, com empobrecimento do conteúdo.

Diante dos discursos aqui apresentados, fica evidente que têm imperado na prática pedagógica dos professores participantes da pesquisa os conteúdos do cotidiano do aluno, com distanciamento do que de fato propõe a matriz curricular. É importante destacar que o aluno com deficiência intelectual necessita, dentro do contexto escolar, ir além de ocupar um espaço físico ou de ser cuidado em seus aspectos básicos. A escola tem a função de ofertar o conhecimento historicamente elaborado e preparar o aluno para avançar em seu desenvolvimento e, conseqüentemente, alcançar níveis superiores de ensino.

Desta forma, para tentar alguma mudança, acreditamos que a adequação curricular deva ser direcionada para a concretização do currículo, com alternativas metodológicas, tornando-o acessível a esses alunos incluídos em salas de aula regulares, atendendo às suas necessidades individuais.

Sobre este aspecto, em nossas reuniões, as professoras demonstravam sentimentos de medo, insegurança, despreparo (SILVA, 2009) aliadas ao desejo de mudança, o que para nós já configurava um passo para práticas pedagógicas menos tradicionais e mais diversificadas:

Eu gostaria de fazer muito mais pelo Pedro. Mas como você tem visto, a minha rotina não é fácil. Quando começo a fazer alguma coisa com ele sempre sou interrompida por outros alunos ou alguém que vem falar alguma coisa. Às vezes me sinto mal porque ele é tão quietinho que me esqueço dele e quando vejo já passou. Isso me chateia. Eu gostaria de poder fazer mais, mas sei que faço o que posso (P3).

A sensação que eu tenho é de estar sempre fazendo as coisas pela metade ou de forma errada. Como eu te falei, eu não tenho especialização nesse assunto e também não me identifico muito com isso. Me dá um certo medo pensar que fiz alguma coisa errada. Mas eu não deixo de fazer. Acho que a Tuane precisa muito e enquanto ela tiver comigo eu vou fazer (P2)

Na verdade se nós tivéssemos alguém que nos ajudasse seria mais tranquilo. Que fosse numa reunião de COC (Conselho de classe), sei lá. Passar um filme... Ajudaria com certeza. Por exemplo, já estamos no segundo semestre e o Pedro tem tido vários avanços. Mas aqueles de leitura e escrita ele ainda está caminhando diferente dos outros e isso me preocupa. O que fazer? (P1) (Registro em diário de campo da reunião realizada em setembro de 2015).

Observamos nos depoimentos o reconhecimento da necessidade de mudança em suas práticas para que seus alunos fossem contemplados em suas especificidades. Porém, a falta de ferramentas que as auxiliasse a encontrar soluções mais efetivas, prejudicava o cotidiano das aulas. Ou seja, não adianta apenas a consciência de que a prática pedagógica para eles necessita de modificações substanciais. Para que as mudanças ocorram de forma efetiva, as professoras precisam de condições, pois assim, “poderão prever os níveis de apoio pedagógico que serão necessários para a aprendizagem destes” (OLIVEIRA, 2009).

A fala da P1, a nosso ver, revela não apenas o despreparo para lidar com a questão da aprendizagem de seu aluno com deficiência intelectual, mas, sobretudo em relação a que caminhos alternativos e recursos adequados ela poderia utilizar para auxiliá-lo, por exemplo, na aprendizagem da leitura e escrita. Oliveira salienta essa questão ao afirmar que esse fato: [...] nos obriga a uma reflexão profunda das práticas escolares, desde a sua estrutura, organização, planejamento, didática, métodos, disciplinas, conteúdos, formas de conhecimento, avaliação, etc. Todo o ritual escolar precisa ser revisto. (OLIVEIRA, 2004, p. 79).

A este respeito, quando as professoras eram questionadas sobre a relação que poderiam fazer dos conceitos da perspectiva histórico-cultural trabalhados em nossos encontros, com a prática pedagógica que desenvolviam para seus alunos com deficiência intelectual, ouvíamos respostas como as descritas abaixo:

Eu achava mesmo que o aluno com deficiência era daquele jeito e pronto, não preciso fazer mais nada. Funções psicológicas superiores... (para e pensa um pouco) *eu achava que era um conceito que só fosse trabalhado por cientista*, que eu aqui nunca poderia fazer nada a respeito. Parecia muito distante de mim e da minha realidade (P1).

Eu nunca considerei muito a história dos meus alunos. Eu era bem rígida e achava que eu tinha que dar conta daqui, do pedagógico. Conceito científico, mediação... gente, isso é muito novo pra mim! (se conserta na cadeira) Mas como vou me apropriar disso e relacionar com a prática para eles? *Eu fiz Letras e não Pedagogia...* (P2).

Quando eu ouvi falar em zona de desenvolvimento proximal, mediação, compensação e outros conceitos de Vigotski na faculdade de Pedagogia, eu achava que na prática aquilo nunca funcionaria... (risos) sério mesmo. Eu achava que era coisa pra rico e que na escola pública nunca seria possível. Sinceramente, *eu achava que esses alunos não aprendiam e que então eu não precisaria me preocupar tanto com a parte da aprendizagem deles* (P3).

Os conceitos são importantíssimos para o desenvolvimento dos alunos em sala regular. Eu faço o que posso aqui na sala de recursos. Mas fica difícil fazer com as outras professoras. Quase não nos encontramos. Como desenvolver então esse trabalho fora daqui? (PSR) (Registro em diário de campo da reunião realizada em agosto de 2015. Grifos nossos).

Vigotski (1997) já criticava as situações como as descritas pelas professoras P1, P2 e P3, nas quais percebemos que a percepção delas influenciava diretamente na restrição de seus trabalhos pedagógicos, os quais na maioria das vezes estavam pautados apenas em processos psicológicos que poderiam ser considerados elementares, tornando comuns atividades e rotinas que não desafiavam os alunos, nem propunham uma ação criativa com vistas a desenvolver outras mais complexas.

Souza (2013) sinaliza que a aprendizagem ocorre a partir da mediação em sala de aula e das interações ali estabelecidas com base em propostas pedagógicas individualizadas e desafiadoras coerentes com as possibilidades de cada aluno. Mas o que notamos durante as observações é que as práticas de ensino mais utilizadas por P1, P2 e P3 são as exposições orais e atividades em quadro e giz. Pedro e Carlos realizavam, com nítida dificuldade, os registros parciais de suas atividades em caderno e, dificilmente presenciávamos o professor dando o auxílio pedagógico de forma individual. A aluna Tuane não copiava os exercícios propostos.

Dentro dessa mesma questão, nas turmas dos alunos pesquisados, as atividades estão sempre relacionadas ao livro didático, pois as aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História eram planejadas tendo estes como base. Este tipo de trabalho envolve habilidades de leitura e escrita, seguindo o nível de desenvolvimento da turma, mas que para os alunos Tuane, Pedro e Carlos constitui uma de suas maiores limitações, uma vez que ambos não leem e não escrevem com fluência. Vejamos uma situação com o aluno Carlos:

P3 inicia a aula do dia com uma atividade de revisão de matemática para a prova. O quadro está repleto de exercícios. A letra é tão pequena que muitos alunos, principalmente os que se sentam no fundo da sala, apresentam dificuldade para copiar. Carlos pega seu caderno e inicia a cópia do exercício. Peço para ver seu caderno e vejo que ele não conseguiu resolver

nenhum dos exercícios propostos, além de ter copiado de forma de difícil entendimento, sem pular linha, pulando palavras, etc. Pergunto se ele não vai tentar fazer o exercício. Ele me responde que não, que vai esperar a correção no quadro. Ofereço-me para ajudá-lo, mas ele responde dizendo que prefere esperar pela correção da professora (Confeccionada a partir das observações e das anotações em diário de campo em 01 de setembro de 2015).

Podemos depreender que não há um direcionamento, uma mediação mais direta que leve o aluno Carlos a construir os conceitos trabalhados em sala de aula comum. A concepção de ensino que perpassa as estratégias adotadas se volta para a realização das atividades com independência e autonomia e a intervenção ocorre de forma homogênea considerando apenas a condição de alunos sem deficiência da turma para a metodologia utilizada.

Raramente observávamos os alunos sujeitos da pesquisa manifestando suas dificuldades quanto às atividades propostas, cuja orientação é que sejam realizadas individualmente, sem auxílio, como a que ocorreu no episódio descrito anteriormente. As práticas até aqui vistas eram direcionadas por esses professores a *todos* os alunos. De modo geral, não havia nenhum tipo de diferenciação ou flexibilização nesta dinâmica para atender às demandas específicas dos alunos participantes da pesquisa.

Cabe ressaltar que os recursos materiais mais utilizados em sala de aula comum pelos professores participantes da pesquisa eram: jogos (memória, dominó, completar palavras, cores, formas geométricas) e alfabeto móvel (em madeira e papel). Presenciamos pouca exploração da literatura (envolvendo a contação de histórias), trabalhos em grupo, músicas, vídeos com intencionalidade (a maioria dos vídeos apresentados era descontextualizado de qualquer conteúdo trabalhado em sala, sem objetivo claro), assim como de outros ambientes da unidade escolar, como a sala de leitura e sala de informática. Esta última era disponibilizada apenas para utilização de atividades referentes ao trabalho de alunos que faziam parte do Horário Integral.

Atividades com outros recursos poderiam proporcionar uma maior abstração do pensamento e operações mentais a partir do trabalho sistematizado do professor. Vigotski (1983) afirma que a criança com deficiência intelectual apresenta dificuldades em desenvolver seu pensamento abstrato, por isso “a escola deve livrá-lo do excesso do método visual-direto, que serve de obstáculo ao desenvolvimento do pensamento abstrato, e ensinar estes processos” (p.36).

Este tipo de prática pedagógica reafirma o predomínio do trabalho na zona de desenvolvimento real do aluno, ou seja, o que a criança já sabe e que na aprendizagem formal é necessário investimento e esforço para que o trabalho aconteça de forma a desenvolver e

efetivar novos aprendizados para a criança, pois estes não acontecem de forma espontânea. Por isso o professor deve atuar na zona do desenvolvimento proximal do aluno para assim oportunizar o avanço de seus processos psicológicos superiores.

Ainda sobre essa questão, o quadro abaixo traz uma situação em que podemos observar a mediação destinada ao aluno Pedro:

Pedro fica andando pela sala para pedir um lápis emprestado para algum colega. P1o chama e diz para pegar um lápis em seu estojo. Ela pede para que ele sente para que eles possam “orar”⁵⁰. A professora faz uma oração com toda a turma antes do início da atividade pedagógica. Pedro participa “orando” com todos. Em seguida ela começa a colocar um exercício de matemática no quadro sobre sequência numérica e conjunto. Pedro apresenta comportamento pouco atento, continua andando pela sala e não copia o exercício. Ele faz apenas uma parte do cabeçalho. A professora pede para que ele sente em seu lugar e copie o dever que está no quadro. Ele atende ao pedido dela, mas fica conversando com os colegas e desenha outras coisas no caderno que nada tem a ver com a atividade a ser desenvolvida. A professora em nenhum momento se aproxima da carteira de Pedro para ver o que ele está fazendo. Fica perguntando da sua mesa se ele já terminou o dever (Confeccionada a partir das observações e das anotações em diário de campo em 16 de setembro de 2015).

Observamos que o aluno necessitava de um pouco mais da mediação da professora para conseguir concluir a atividade de copiar o exercício do quadro, assim como ela pareceu desconsiderar quando ele pediu o lápis para copiar e só o emprestou quando já tinha terminado de passar todo o exercício. O que seria ainda mais complicado para ele agora: dar conta de copiar o quadro repleto de exercícios, necessitando de mais concentração e atenção, com pouca intervenção da professora. Essa atitude reflete a afirmativa de Pletsch a este respeito: “As práticas e atitudes direcionadas aos alunos com deficiência intelectual acabam influenciando nas oportunidades e na qualidade das interações pedagógicas que lhes são oferecidas” (2014, p. 177).

A baixa expectativa docente neste caso dificultou a mediação durante a atividade. Porém, mesmo não copiando o exercício em seu caderno, no momento em que a professora foi corrigi-lo no quadro com a turma, Pedro conseguiu fazer toda a correção oralmente. Vejamos:

Na hora da correção, P1 anuncia em voz alta que vai iniciar. Pedro fala: “*vombora*” corrigir. Ela começa a correção no quadro fazendo perguntas

⁵⁰ Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997).

para toda a turma: “Vamos completar com os números que faltam. Me ajudem”. Pedro, mesmo sem ter copiado, vai completando oralmente com a professora a sequência numérica de 0 a 20. Em seguida a professora fala: “Vocês estão muito espertos. Vou complicar! Vocês vão completar agora de trás pra frente” (ordem decrescente). Pedro demonstra muita empolgação e completa oralmente a sequência na ordem decrescente. Na correção do exercício sobre conjuntos, a professora procede da mesma maneira. Pedro conta os elementos com bastante atenção, participando ativamente da correção. A professora o incentiva e elogia: “Isso aí, Pedro. “Tô” gostando de ver.” Ela dá outras instruções: “Agora vai ficar mais difícil, mas vocês vão conseguir. Vamos escrever o nome dos objetos de cada conjunto. Como eu escrevo o nome desse aqui (apontando para a bola)?” Pedro rapidamente levanta da cadeira e fala bem alto: “É B com O.” A professora vai incentivando, elogiando os alunos e pedindo para que eles olhem para o alfabeto que está preso na sala. Pedro continua muito ativo em sua participação na correção do exercício e também consegue soletrar como se escreve a palavra “PIPA”. P1 demonstra estar bastante empolgada com a participação de Pedro e finaliza falando para toda a turma que ele tinha se saído muito bem. (Confeccionada a partir das observações e das anotações em diário de campo em 18 de setembro de 2015).

A partir do registro, a necessidade de ações em sala de aula que permitam ao aluno com deficiência intelectual participar das atividades desenvolvidas são urgentes. Ou seja, “a mediação social, do outro, como estratégia que possibilita a experiência de aprendizagem mediada é ingrediente determinante no desenvolvimento cognitivo” (BRAUN, 2012, p. 181).

Podemos também relacionar o acontecido ao conceito de compensação de Vigotski, trabalhado no capítulo dois desta dissertação no qual “o desenvolvimento complicado pela deficiência constitui sempre um processo criador de (re) construção da personalidade” (DAINÊZ, 2012, p. 33). Pedro tentava diariamente compensar a sua dificuldade em copiar do quadro participando da correção oralmente, mas sua professora parecia não compreender seu esforço em acompanhar as aulas e os demais alunos, já que continuava sem oferecer a mediação necessária para que ele encontrasse uma saída. Como ela mesma dizia: “Ele fazendo as correções já está bom. Copiar é mais complicado e eu nem insisto...” (P1).

Abaixo a impressão de uma docente acerca do tema:

Se ele (aluno com deficiência intelectual) for capaz de fazer essa compensação, olha, temos que começar logo. Eles precisam muito disso e como é bom saber que é possível, que tem jeito. Às vezes me sinto mal pelo tempo perdido... Se pudesse voltar atrás e fazer diferente...(P3) (Registro em diário de campo da reunião realizada em setembro de 2015).

A discussão deste conceito com as professoras nos levou a reflexões diversas que foram se concretizando através de mudanças em suas práticas pedagógicas, como veremos no próximo capítulo, no qual abordaremos a utilização do PEI e o trabalho colaborativo. O entendimento de que a compensação pode colaborar diretamente para os processos de

aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual estimulou na identificação de capacidades que poderiam ser desenvolvidas por meio de uma mediação pedagógica diferenciada.

Ressaltamos que das três turmas observadas, em nenhuma delas presenciamos uma construção que apontasse para a realização de um trabalho em colaboração entre o professor da sala de aula regular e do professor de sala de recursos multifuncional em uma tentativa de trabalho compartilhado, inclusive no planejamento e no desenvolvimento de suas ações.

Quando indagadas sobre o planejamento que realizavam para esses alunos e sobre o conhecimento sobre o PEI e a possibilidade de um trabalho colaborativo entre sala de aula regular e sala de recursos, as professoras deram os seguintes depoimentos:

Acho que individualizar o planejamento é muito importante. Mas fazer esse planejamento é que é muito complicado. Eu nunca tinha ouvido falar sobre PEI e nem sobre trabalho colaborativo. Esse trabalho colaborativo então é praticamente impossível. Nós não encontramos com a professora de sala de recursos, porque ela fica em turno diferente. Se você me perguntar o que o Pedro faz lá eu não sei. Só sei que o trabalho dela (PSR) é muito bom. Se a gente pudesse se encontrar e planejar junto seria um sonho! (P1).

Não sei o que é esse PEI. Mas pelo o que estamos vendo, acredito que apesar de não fazermos para nossos alunos, ele poderia ajudar muito no nosso dia-a-dia com eles. Poderia ser uma saída, porque aí eu poderia conversar com a professora de sala de recursos e ver como eu poderia agir com ela, do que ela realmente precisa para se desenvolver mais. Mas eu sei que é difícil falar com ela. Mesmo que ela estivesse aqui na escola no turno da tarde, ela estaria em atendimento e eu também não teria com quem deixar a turma. (P2).

Eu não sei o que é o PEI e acho que aqui na escola quase nenhum professor nunca ouviu falar dele. Só a PSR mesmo, porque ela vai às formações específicas pra isso, pra atender esses alunos. Agora, seria muito importante garantir esse tempo de planejamento em conjunto. Sempre que eu peço ajuda dela eu tenho, mas não é sempre que nos encontramos. Isso iria ajudar demais não só ao aluno, mas o nosso trabalho ficaria mais leve. Eu penso desse jeito, seria uma nova realidade. Mas como nossa comunicação é comprometida, não vejo tanta saída para esse trabalho (P3).

Acredito que se o PEI fosse uma realidade aliada ao trabalho colaborativo teríamos muitas mudanças aqui na escola. Sei também que é muito complicado porque estamos sempre com poucos profissionais na equipe pedagógica, então os que têm acabam ficando sobrecarregados e aí a Educação especial acaba ficando um pouco desamparada. Mas nossos alunos conseguiriam se desenvolver bem mais (PSR) (Registro em diário de campo da reunião realizada em setembro de 2015).

Os dados apontam para o desconhecimento das docentes de classe regular, P1, P2 e P3, sobre o PEI e também sobre o trabalho colaborativo, nos quais não havia um consenso sobre as concepções de ambos os temas.

Destacamos que várias foram as referências acerca dos conceitos de trabalho colaborativo e do PEI, porém em nenhum dos relatos o currículo estava relacionado a essas ideias. Assim como ainda temos presente a noção de que esse planejamento deva ser elaborado apenas pelo professor de sala de recursos multifuncional, sem a participação da equipe, da família e de outras pessoas que estejam envolvidas nesse processo, consolidando uma visão fragmentada da escolarização desses alunos.

Sobre a construção do PEI para os alunos com deficiência intelectual participantes da pesquisa, este era realizado exclusivamente pelas ações da professora de sala de recursos multifuncional, sem a presença dos professores de sala de aula regular destes educandos.

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” (BRAUN, 2012, p. 204) necessita de muito trabalho ainda, pois esse distanciamento continua a configurar como empecilho para garantirmos a efetivação do processo de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento desses alunos.

As professoras de sala de aula regular recebiam orientações da professora de sala de recursos multifuncional quando solicitavam, porém esses encontros eram inconstantes e de forma generalizada. Blanco (2004) afirma que é muito importante que professores de classe regular e professor de Educação Especial compartilhem do mesmo método de intervenção para assegurar a continuidade do processo educacional desses alunos. O que não observamos em nosso trabalho de campo antes da elaboração do PEI.

Refletir sobre novas práticas pedagógicas, adequar o currículo, utilizar diferentes recursos e apoios para a aprendizagem, assim como reconhecer os alunos com deficiência em sua individualidade, pode ser um facilitador em seus processos de inclusão e escolarização. Conseqüentemente, ajudarão a superar as dificuldades e a efetivar novas práticas e concepções, diferentes das que presenciemos, ainda ancoradas numa visão segregacionista do aluno com deficiência.

Logo, um trabalho que oportunize o desenvolvimento cognitivo, que dê condições para ascender a níveis mais elevados de ensino, ainda é uma realidade a ser conquistada pela escola pesquisada, especialmente em se tratando de alunos com deficiência intelectual.

A partir de agora abordaremos os impactos trazidos pela pesquisa-ação na rotina dos professores e de seus alunos com deficiência intelectual, enfatizando o PEI e suas contribuições.

CAPÍTULO VI

PEI, TRABALHO COLABORATIVO E MEDIAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente [...] Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo (FREIRE, 1996, s/p).

Neste capítulo abordaremos a parte da intervenção que realizamos com as professoras participantes da pesquisa sobre a elaboração do PEI para seus alunos com deficiência intelectual. É importante evidenciarmos que as reuniões foram essenciais para que alguns conceitos fossem mais explorados e conseqüentemente, mais refletidos para a busca de práticas mais diversificadas e de um trabalho menos tradicional e homogêneo.

Abaixo um quadro com o delineamento das discussões que realizaremos neste capítulo:

Quadro 17 - Objetivos, fontes e principais núcleos e categorias temáticas

Objetivo específico contemplado nessa etapa	Fontes para análise	Núcleos temáticos	Categorias temáticas de análise
Contribuir com as práticas pedagógicas dos professores na escolarização de alunos com deficiência intelectual, incluídos em classe regular, a partir do uso do PEI	Diário de campo, transcrições das filmagens e do áudio das entrevistas semiestruturadas	Trabalho colaborativo	PEI: reflexão, elaboração e intervenção nas práticas pedagógicas
		Processo de ensino e aprendizagem dos alunos com DI	Resultados das intervenções a partir da implementação do PEI: novas possibilidades para as práticas pedagógicas
		Intervenção pedagógica, práticas curriculares e PEI	

		Demanda de trabalho docente em excesso	
--	--	---	--

6.1. PEI: reflexão, elaboração e intervenção nas práticas pedagógicas

Tornou-se assunto do dia e na pauta de reuniões governamentais, congressos, dentre outros, o tema da inclusão. Mas muito mais do que isso, vemos a urgência em incluir para a aprendizagem e para o desenvolvimento das pessoas que demandam dessa política.

Portanto, nesta dissertação, procuramos expor o quanto os processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, precisam ser entendidos levando em consideração a sua diversidade nessa perspectiva. Professores devem assumir seu papel de mediador e destituir-se do papel perpetuador de estigmas e estereótipos que servem como elementos afirmadores da condição de incapacitados e excluídos.

Falamos aqui sobre a questão do pertencimento para todos os envolvidos com a escolarização destes alunos, no qual a partir de ações mediadas e na garantia de sua significação, passaremos a assumir um trabalho voltado para o desenvolvimento, produzindo sentido onde este parece não mais existir.

Desta maneira, durante a fase de intervenção nos reunimos com as professoras participantes da pesquisa para discutirmos acerca da construção do PEI para seus alunos com deficiência intelectual, a partir de uma ação colaborativa entre eles. A finalidade desta proposta foi “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” (ALMEIDA, 2010, p. 345).

Para Pacheco (2007) a natureza prática do PEI depende tanto do ajuste educacional, quanto de sua conexão ao trabalho geral da turma. As necessidades individuais do aluno são a base para a elaboração de um PEI, que é um esboço dessas necessidades e de como elas devem ser atendidas, assim como a priorização das tarefas e os modos de avaliação.

É importante destacar que as professoras P1, P2 e P3 nunca haviam elaborado um PEI para seus alunos, como já relatado no capítulo anterior, ficando esta incumbência para a PSR, que o realizava de forma isolada, com o objetivo do mesmo ser trabalhado apenas nas atividades desenvolvidas em sala de recursos multifuncional. A construção do PEI envolve planejamento e para alcançar êxito é preciso que sejam pensados e analisados constantemente,

tanto no que se refere aos objetivos, como também aos métodos e recursos utilizados pelo professor.

As reuniões sobre o PEI para debatermos os aspectos gerais que envolviam sua elaboração para cada aluno não puderam ser realizadas com a participação de todas as professoras ao mesmo tempo, já que as turmas não tinham como ficar sozinhas para que seus professores se ausentassem. Optamos, então, por discutir com cada uma das docentes separadamente e posteriormente nova reunião foi realizada para a elaboração dos PEIs.

Para iniciar nossas reflexões algumas questões surgiram: Como pensamos em efetivar a inclusão dos alunos com deficiência intelectual sem a resignificação de nossas práticas, tradicionalmente restritivas, impeditivas e excludentes? Como fazer a escola apropriar-se dos conceitos de Vigotski, apontados no capítulo dois deste trabalho, para a indicação de novos caminhos que garantam a inclusão e o processo de ensino e aprendizagem do aluno deficiente intelectual, assim como a garantia de um trabalho possível de ser realizado pelo professor?

Cabe dizer que esta etapa foi marcada por uma discussão dialógica constante, com o objetivo de propiciar oportunidades de reflexão das ações pedagógicas docentes, que como vimos no capítulo anterior limitavam, em grande medida, o processo de ensino e aprendizagem dos alunos sujeitos da pesquisa. As professoras P1, P2 e P3 apresentaram um pouco de dificuldade para realizar esse planejamento. Já PSR conseguiu traçar objetivos para cada um dos educandos e estes foram discutidos com seus respectivos professores de sala de aula regular, através da mediação realizada durante as reuniões, a fim de que o trabalho colaborativo para o planejamento dessas ações tivesse seu início.

A proposta de realizarmos um trabalho colaborativo para a construção do PEI teve a função de fomentar a parceria, a aproximação entre esses professores, compartilhando tudo o que envolve as ações em sala de aula regular e também em sala de recursos: planejamento e intervenções com o grupo e com o aluno com deficiência (FERREIRA et al., 2007). Sobre essa questão selecionamos os registros a seguir:

Agora acho que as coisas podem começar a mudar para o lado dos alunos e para o nosso também. Planejar sozinha para o Pedro além de ser complicado para mim, me afastava do que eu realmente poderia fazer por ele. Eu só vejo o lado positivo dessa proximidade com a PSR (P1).

Mesmo com um pouco de dificuldade, acredito que vamos conseguir fazer alguma coisa pelos alunos e por nós também. Porque é muito difícil continuar desse jeito... Essa aproximação com a sala de recursos vai ajudar demais (P2).

Nem acredito que estou vivendo isso aqui nessa escola... Tomara que dê tudo certo. A correria de uma escola para outra às vezes dificulta fazer um

planejamento para o Carlos e eu sei que ele precisa muito. Às vezes eu demoro até duas horas dentro do ônibus de uma escola para outra. Chego em casa exausta e não vou conseguir pensar em planejamento. Agora, pensar junto é completamente diferente (P3).

Com a iniciativa desse trabalho com mais proximidade, acredito que muitas coisas conseguiremos resolver com relação ao processo de escolarização deles. Eles conseguirão se desenvolver muito mais (PSR) (Registro em diário de campo da reunião realizada em outubro de 2015).

O relato das docentes explicita que o trabalho de forma isolada dificulta o processo de inclusão desses alunos, além de aumentar as chances da falta de intervenções mais sistematizadas para eles. Fatores como isolamento, jornada dupla de trabalho em escolas diferentes, a demanda de trabalho docente em excesso e as condições concretas de vida dos alunos configuram como uma realidade a ser trabalhada nas salas de aula pesquisadas pelos seus professores. Este último ponto faz referência às dificuldades de vida diária dos alunos, como ficar em casa durante toda a semana sem os pais e condições relacionadas a problemas de ordem social⁵¹. Com relação à fala das professoras Braun confirma que:

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 (2012, p. 207).

O reconhecimento da importância em garantirmos um trabalho coletivo, ficou claro quando as docentes declararam sentirem-se mais seguras para desempenhar o planejamento para seus alunos. Desta forma poderão vivenciar conjuntamente os desafios e as dúvidas que envolvem o processo de aprendizagem e desenvolvimento deles através de novas propostas viáveis de serem trabalhadas em suas salas de aula.

Dessa maneira, o PEI, aliado ao trabalho colaborativo entre os professores de sala de aula regular e sala de recursos multifuncional, contribuiu como uma possibilidade de ação docente e de aprendizagem para os alunos participantes desta pesquisa. Abaixo seguem novas perspectivas de pensamento sobre os alunos com deficiência intelectual e o desenvolvimento do trabalho:

Agora eu entendo o que é um *tempo maior* que ele precisava. Antes eu achava que era pra facilitar, que estava sendo injusta com os outros alunos, que eu favorecia ele. Agora não. Eu sei que ele tem uma dificuldade e que eu

⁵¹ Muitos alunos têm seus responsáveis trabalhando na capital do estado, Rio de Janeiro, como porteiros, diaristas, empregadas domésticas e por isso, permanecem sob os cuidados de outros parentes, como tios, avós ou irmãos mais velhos. A dificuldade em conseguir tratamentos clínicos, como atendimento fonoaudiológico, terapia ocupacional, também consta como uma realidade dos educandos pesquisados. Apenas Tuane tinha acesso a esse tipo de acompanhamento uma vez ao mês com o setor de psicologia.

posso ajudar. Olhando para trás eu vejo que muita coisa eu poderia ter feito... Mas eu não sabia direito como fazer. Agora vindo como ele está eu venho mais animada, mais motivada e já fico preocupada com o próximo ano, se o outro professor vai ter esse mesmo olhar com o Pedro que eu estou tendo agora. Eu acho que vou seguir a turma para continuar com o Pedro (P1).

Antes eu achava que o aluno com deficiência “*era mole*”, “*era devagar*”, “*que não queria nada*”. *Hoje eu percebo muita diferença em mim. Essas reuniões, essa troca com os outros colegas, esses textos... Eles me fortaleceram. Não tô dizendo que sei tudo, não. Mas alguma coisa mudou. Antes eu via a Tuane e pensava: “Meu Deus, o que eu vou dar pra ela hoje?” Hoje eu já compreendi que ela tem que participar com os demais alunos, mesmo com a dificuldade dela. Eu sei que outro colega pode ajudar também, que eu posso fazer de maneira diferente (P2).*

Construir o PEI junto com a PSR está fazendo a diferença pra mim. Mesmo sem estar totalmente perto, *essa chance foi não só para os alunos, mas para o professor também. Eu queria que todos os professores da escola tivessem a mesma chance que eu estou tendo de poder aprender um pouquinho sobre os alunos com deficiência intelectual. Com toda dificuldade, trabalho, falta de reconhecimento, esse trabalho diferente me deixou mais calma, mais tranquila (P3).*

Eu tenho certeza de que esse é só o início, que muita coisa precisa ser feita, que muitas pessoas precisam estar envolvidas, mas fico satisfeita de ver que também não estou sozinha, *porque o professor de sala de recursos também se sente sozinho, também tem dúvida, também não sabe tudo. Essa aproximação vai ajudar na avaliação e no novo olhar que poderemos dar para o nosso aluno (PSR) (Registro em diário de campo da reunião realizada em outubro de 2015. Grifos nossos).*

Como vimos e conforme destaca Carvalho (2008, p.72): “[...] é possível desenvolver práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças e que se voltem para a diversidade”.

Os depoimentos nos remetem a um maior envolvimento, mais participação e aproximação, o que desencadeará um processo de reflexões acerca da responsabilidade do trabalho a ser desenvolvido para esses alunos. Percebemos também que o apoio mútuo colabora para reforçar e estimular novos fazeres pedagógicos com vistas à aprendizagem com desenvolvimento.

Experiências parecidas são relatadas por outros autores, uma vez que por meio da pesquisa-ação conseguiram desenvolver estudos que resultaram em formação continuada para os professores participantes (BRAUN, 2004; 2012; JESUS; 2008; GLAT, 2008; PLETSCHE, 2009; GLAT; PLETSCHE, 2012; dentre outros).

Vejamos um fato ocorrido com a aluna Tuane que reforça nossos argumentos:

Tuane chega à sala junto com a turma. Neste dia P2 planejou uma atividade de Língua Portuguesa com leitura e interpretação de texto, na qual havia discutido e elaborado estratégias em parceria com a PSR. Antes de começar a atividade, ela coloca Tuane junto com outra aluna e explica que ela deverá

auxiliá-la durante a atividade. As duas ficam juntas, mas a aluna tem dificuldade em ajudar Tuane, que parece não estar à vontade com a colega, demonstrando vergonha em responder quando esta perguntava sobre o texto. A professora então pede para que Tuane sente-se ao lado dela e ela mesma faz a atividade com a aluna. Tuane respondeu a quase todas as perguntas de forma oral, da sua maneira, mas todas estavam de acordo com a leitura realizada (Confeccionada a partir das observações e das anotações em diário de campo em 28 de outubro de 2015).

O registro transcrito nos remete a um momento importante em que a mesma professora que anteriormente parecia tão certa de que não seria possível modificar sua prática para atender à aluna Tuane, ressignifica as possibilidades e repercussões de sua prática para a aluna. De certo, acreditamos que o desafio do trabalho 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.

Observamos que o AEE atual, a partir da nova Política de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva (2008), estabeleceu novas competências para o professor atuante nesse atendimento, das quais:

[...] cabe à identificação das especificidades educacionais de cada estudante de forma articulada com a sala de aula comum. Por meio de avaliação pedagógica processual esse profissional deverá definir, avaliar e organizar as estratégias pedagógicas que contribuam com o desenvolvimento educacional do estudante, que se dará junto com os demais na sala de aula (BRASIL, s/p, 2011).

Daí a sua importância na mediação entre os demais professores da escola sobre aspectos relacionados às especificidades da clientela com deficiência. Mas concordamos que o professor de sala de recursos não é o único responsável para redimensionar atividades de descontinuidade, segregação e estigmatização. A presença do profissional de AEE, em parceria com toda unidade escolar, corrobora para uma discussão urgente em que o aluno com deficiência intelectual possa ser visto vivenciando um processo e não apenas sendo reconhecido pelo lócus da deficiência, que marca o olhar e as práticas sem significação destinadas a ele.

Nesta mesma direção, Martins (2002) propõe que, para atingir uma visão mais clara acerca da complexidade da relação exclusão-inclusão é preciso “situar-se no fundo do abismo social que marginaliza e exclui” (p. 24), conseguindo, assim, identificar e interpretar os significados e as contradições da sociedade contemporânea e “compreender os encontros e desencontros que há entre situação social e consciência social” (p. 26). E é justamente para a diminuição desses desencontros e promoção e compreensão desses encontros que nos

propusemos a realizar esta pesquisa, salientando a proposta do PEI como uma realidade possível tanto para a ampliação do trabalho docente como para a escolarização dos alunos como Tuane, Pedro e Carlos.

Ressaltamos que quando a dinâmica do ensino colaborativo foi percebida como uma realidade à organização e reflexão sobre o fazer pedagógico das professoras, a partir da elaboração do PEI, na mesma direção foram percebidas possibilidades de organização e estratégias para que os alunos com deficiência intelectual pudessem participar e aprender.

No início da intervenção, as professoras preencheram o Inventário de Habilidades Escolares (PLETSCH, 2010) Anexo 2 deste trabalho, com diferentes habilidades sociais e acadêmicas divididas em quatro grupos: comunicação oral, leitura e escrita, raciocínio lógico-matemático e informática. Nessas fichas, os professores registravam suas observações assinalando as opções que melhor correspondiam ao desempenho do aluno avaliado:

- a) realiza sem suporte de necessidade;
- b) realiza com ajuda;
- c) não realiza;
- d) não observado.

O preenchimento do Inventário de Habilidades Escolares contribuiu para uma melhor percepção dos professores sobre esses alunos, assim como para uma avaliação mais coerente desses educandos, apontando assim, as habilidades que eles já possuíam e quais eram aquelas em que eles ainda apresentavam dificuldades. A partir disso, fica mais fácil a elaboração de um PEI.

Os PEIs, Apêndice G, foram desenvolvidos com base nas habilidades dos alunos a partir das observações, assim como através do relato e das discussões com os professores durante as reuniões. As observações nos permitiram perceber e conhecer como eram os alunos, seus comportamentos, quais os interesses e dificuldades dos mesmos. Com base nessas informações, os professores avaliavam os aspectos citados, evidenciavam pontos que achavam necessários para serem trabalhados, indicavam estratégias e estabeleciam prazos de acordo com o aluno.

É importante colocar que os objetivos que estavam determinados para as turmas das professoras P1, P2 e P3 no plano de curso para o ano de 2015, não deixaram de ser contemplados. Apenas foram feitas adequações às necessidades de Tuane, Carlos e Pedro. Assim como não podemos deixar de mencionar a participação da PSR na confecção de cada um dos PEIs.

Essa elaboração aconteceu em três segundas-feiras na parte da tarde, horário destinado ao planejamento da PSR. Neste momento, as professoras de classe regular, P1, P2 e P3, se dirigiam até a sala de recursos multifuncional, para que pudessem realizar o trabalho. As turmas nesse período ficavam com a dirigente de turno, que muito colaborou para que o trabalho pudesse acontecer.

Os PEIs foram utilizados no período de setembro a dezembro de 2015, com o estabelecimento de objetivos de curto prazo. Ressaltamos que é preciso levar em consideração a questão do tempo que envolve uma dissertação de mestrado e por isso a necessidade de continuidade desta pesquisa.

A partir desse momento, para melhorar, efetivar e manter a comunicação entre os professores de sala de aula regular e a professora de sala de recursos, organizamos uma pasta com um caderno para cada aluno. Neste eram feitas anotações por ambos os docentes, com as observações acerca do desenvolvimento do trabalho e principalmente sobre a participação dos educandos no planejamento que havia sido elaborado. Desta forma acreditamos que todo o processo que envolvia o PEI poderia ser constantemente avaliado, permitindo que os ajustes fossem realizados na medida em que fossem necessários.

Ênfase será dada agora aos resultados alcançados pelos alunos após a intervenção realizada com a elaboração e implementação do PEI.

6.2. Resultados das intervenções a partir da implementação PEI: novas possibilidades para as práticas pedagógicas

Por meio da observação notamos que anteriormente à elaboração do PEI, assim como do estabelecimento do trabalho colaborativo, os alunos sujeitos da pesquisa se mantinham alheios às atividades, na maior parte do tempo silenciosos, copiando parcialmente ou não o que era proposto, tendo como base o livro didático. O que se apreende desse espaço de escolarização era a não participação desses educandos como sujeitos ativos do conhecimento nas atividades de sala de aula regular.

Na prática, os professores são os responsáveis pela efetivação de uma proposta como essa, conforme afirma Santos (2009, p. 57): “pôr em ação uma prática de diferenciação pedagógica é exigente para o professor. Exigente, não porque roube tempo para o cumprimento do programa – não há cumprimento se não houver aprendizagem –, mas sim porque requer um conhecimento profundo dos alunos”.

E foi justamente a partir do reconhecimento desses alunos por seus professores, através do PEI, que constatamos que a adoção de algumas estratégias e recursos validavam o

ensino e a aprendizagem para Tuane, Carlos e Pedro. O que nos surpreendeu foi o fato de outros alunos também se beneficiarem das novas estratégias e mediações que foram organizadas. De modo geral, eram propostas que podiam ser utilizadas em sala de aula e por todos os alunos. Braun (2012, p. 210) corrobora sobre essa questão ao salientar que “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 poderia excluí-lo do seu grupo”.

Nos relatos abaixo percebemos a maior participação dos alunos e reconhecimento de seus professores, que possibilitaram atividades em grupo para maior envolvimento dos mesmos:

Assim que fizemos o PEI, fui pra casa com outras ideias. Queria ver se isso daria mesmo certo. Programei uma atividade em dupla e para minha surpresa o Pedro foi muito bem. Ele ajudou os colegas, se comportou melhor, se concentrou. Estava dando tudo certo. Eu consegui ver outro Pedro (P1).

Vou dizer pra você que eu desconfiei se ia dar certo mesmo ou não. Mas só de colocar a Tuane mais perto de mim, já melhorou. Ela me olha mais, pede para ir ao banheiro, está mais falante com seus colegas, me dá o caderno sempre no início das aulas (P2).

O Carlos está até falando! A atividade de Matemática foi em grupo e ele adorou! Ele participou, não ficou com aquele comportamento de sempre de ficar no canto, isolado, *ele se viu no grupo* (P3) (Relatos de entrevistas realizadas em novembro de 2015).

O fato do aluno Carlos “ter se visto” no grupo, como apontado pela P3, assim como pela aproximação de Tuane e Pedro dos demais alunos, evidenciada nas falas de P1 e P2, já demonstram também um maior envolvimento e um novo olhar delas para seus alunos e suas práticas. A proposta de ensino colaborativo desenvolvida em sala de aula regular possibilitou que as professoras se aproximassem de uma estratégia de forma a favorecer tanto a aprendizagem como as relações interpessoais para seus alunos.

Abaixo um exemplo de trabalho realizado com o aluno Pedro envolvendo toda a turma:

Pedro aguarda sentado em sua carteira, assim como os demais alunos, pela distribuição das cartelas com o nome de cada um, que será feita pela professora. A professora pede a atenção da turma e começa a explicação de como será realizada a atividade. Quando todos ficam em silêncio ela inicia perguntando: “O que vocês receberam nessa ficha?” Os alunos respondem coletivamente, inclusive Pedro: “Nosso nome!” (Pedro reconhece seu nome na ficha que fora entregue). A professora continua perguntando se eles lembram como é a brincadeira. Os alunos permanecem atentos, demonstrando interesse na fala da professora. Pedro também não tira os olhos dela. Ela segue com a explicação sobre a atividade: “A tia vai sortear

uma letra de cada vez. Vocês só poderão pintar quando eu sortear a letrinha do nome de vocês! Pra ficar mais fácil vou colocar aqui no quadro pra todo mundo acompanhar e não se perder!” Ela inicia o sorteio das letras e pergunta quem quer ser o primeiro a sortear. Pedro fica muito eufórico, levantando os braços, demonstrando bastante envolvimento e interesse em participar. A professora começa a escolher os alunos. Ao sorteio de cada letra ela mostra a mesma para a turma e pergunta: “Que letra é essa?” Toda a turma respondia coletivamente. A cada aluno escolhido para sortear uma letra, os demais gritam seu nome incentivando-o. Pedro consegue identificar quase todas as letras sorteadas e vibra a cada conquista de acerto, assim como murmura por diversas vezes: “Meu nome não tem essa letra.” Alguns alunos, que estão sentados mais próximos a ele, tentam ajudá-lo a conferir. Ele diz que não precisa “que sabe as letras”. Pedro participa intensamente até chegar sua vez de sortear. A professora brinca com ele: “Agora é você, Pedro! Tem que chacoalhar!” Pedro fica sorrindo o tempo todo, mas sempre atento à atividade. Ele sorteia uma letra e a professora pergunta: “Que letra é essa?” Ele responde, acerta e volta para o seu lugar. Após retornar para seu lugar, Pedro confere as letras sorteadas olhando para o quadro as anotações da professora. Um aluno faz bingo (pinta todas as letras do nome). No sorteio seguinte é Pedro quem faz bingo. Ele fica muito contente e mostra seu nome pintado para toda a turma. Mas na verdade ele não havia feito. A letra sorteada não era do seu nome, porém, a professora não realiza a conferência. Só damos conta do equívoco quando no sorteio seguinte é sorteada a letra “P”. Durante toda a atividade a professora incentivou a participação de todos os alunos. Ao final, todos participaram e ganharam como prêmio uma cartela de adesivos, no qual cada um escolheu o seu (Confeccionada a partir das observações e das anotações em diário de campo em 03 de novembro de 2015).

Deixamos claro que através das adequações de atividades, instrumentos e procedimentos, Pedro pôde se favorecer dos objetivos traçados. Dentre todas, a mediação sistemática da professora durante a atividade descrita, foi de muito valor. Esse trabalho também passou a ser desenvolvido em sala de recursos, necessário para que as propostas oferecidas a ele estivessem em consonância em ambos os espaços. Contudo, como já falado, devemos ter o cuidado para que as ações empreendidas na sala de recursos multifuncional não sejam concebidas como a única parte do processo escolar, ou ainda, que seja atribuído somente a este espaço e à professora que ali está a responsabilidade pela aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.

Por meio do trabalho de colaboração realizado entre as professoras, fomos conhecendo quais estratégias eram válidas para que Tuane, Carlos e Pedro participassem das atividades em sala de aula regular com aprendizagem

Hoje acho que as professoras reconhecem que dar dicas, trabalhar mais em grupo, usar jogos, contar histórias, repetir uma explicação não significa facilitar para esses alunos. Acho que elas passaram a confiar mais ainda nelas mesmas. Até o modo de fazerem as avaliações mudou. Antes elas desconfiavam quando eu apresentava uma prova que eu tinha adaptado para

determinado aluno. Hoje elas confiam e acreditam mais na capacidade deles (PSR) (Relato de entrevista realizada em novembro de 2015).

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). Abaixo a realização de uma atividade de Artes adaptada para a turma da aluna Tuane:

A professora leu um conto sobre pintura. Tuane ficou sentada em seu lugar, alinhada a turma (em fileiras) roendo as unhas. Após a leitura, a professora anunciou que a aula seria de Artes e que deveriam se dividir em duplas para fazerem “desenho livre”. Disse que iriam se inspirar num desenho ou paisagem retirados de revistas para fazerem seus próprios. Os alunos se dividiram livremente. Tuane foi conduzida pela professora para ficar num grupo com alunas “mais tranquilas”. Ela entrega as revistas e pede que Tuane escolha uma figura para desenhar. Tuane olhava com interesse nos momentos em que a professora parava em seu grupo para dar alguma orientação. Uma colega sugere: “_Tuane, faz um quadrado pequeno aqui”. Ela sorri, mas ignora a sugestão da colega e continua pintando do seu jeito. Outra menina do grupo mostrou a ela como deveria fazer para pintar (molhou o pincel de Tuane na tinta vermelha e passou na folha. As colegas estavam fazendo o desenho por Tuane. A professora entrevistou dizendo para que deixassem fazer sozinha. Tuane demonstra satisfação olhando para as colegas e para a professora com esboço de sorriso no rosto. A professora se dirige à aluna e pede que ela leve seu trabalho para as colegas colocarem fita adesiva para ser fixado na sala para exposição. A professora pede que os alunos arrumem a sala como na disposição inicial, e pede a Tuane que ajude a lavar os pincéis no banheiro. Ela sai com uma colega para realizar a tarefa e ao final ia deixando a torneira aberta. A colega alertou e ela voltou e fechou. Após a arrumação da sala a professora explica que todos deverão dizer em que se inspiraram para fazer o desenho e colocar um nome no mesmo. Quando chegou a vez da aluna, ela ficou relutante e não queria levantar para apresentar o seu desenho. A professora foi até sua mesa, que estava na parede oposta a do desenho e a trouxe pela mão. Ela apresentou dizendo que era sobre a praia (Confeccionada a partir das observações e das anotações em diário de campo em 04 de novembro de 2015).

Ainda sobre os episódios de Tuane e Pedro, destacamos que o modo e a qualidade com que a mediação pedagógica é favorecida afeta de forma significativa o aprendizado desses alunos, elemento central para seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2000; OLIVEIRA, 2010). Ou seja, as intervenções necessárias para que eles atribuíssem sentido e significado às ações que elaboravam tinham na mediação da professora fator determinante, uma vez que lhe desafiava diante de novas formulações. Ademais, presenciamos também a formação de conceitos por meio das atividades desenvolvidas. Nesse caso, é muito importante 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.

Percebemos que para os alunos Pedro e Carlos era necessário resgatar 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 eles relacionavam para o conceito. Com Tuane o empenho e mediação precisavam ser ainda maiores para atingir os objetivos delineados. Braun alerta para o fato de que:

Na falta de 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 (2012, p. 233).

Não há como determinarmos um tempo exato para a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, assim como a mediação e apoio podem ser mais ou menos necessários dependendo da complexidade das especificidades que o aluno apresentar. 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).

Merece destaque o redimensionamento dado às práticas avaliativas desses alunos após a elaboração e implementação do PEI, indicando agora o que seriam capazes de fazer e como estavam se desenvolvendo. A prevalência dos aspectos do modelo médico e quantitativo, enfatizando a deficiência e não aspectos educacionais pareciam dar lugar a uma nova perspectiva sobre a deficiência intelectual, menos rígida e menos estigmatizante. Em outras palavras, contribuiu de forma significativa para que refletíssemos sobre formas mais justas de avaliação para estes alunos, que passaram a ser avaliados em todos os aspectos (acadêmicos, psicológicos, sociais, físicos) e as adequações/adaptações específicas continuaram a ser feitas para garantir sua aprendizagem:

O PEI parece o “resultado de um exame” sobre aquele aluno. E eu passo a conhecê-lo mais, de forma mais profunda e isso me ajuda muito na avaliação dele (P3).

Vou passar a fazer com aqueles alunos que também têm dificuldade, porque se ajudou o Pedro pode ajudar aos outros também (P1) (Relato de entrevista realizada em novembro de 2015).

O PEI suscitou mais questionamentos sobre como a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento, assim como a avaliação, se configuram de uma forma específica para estes alunos, nem sempre legitimada pelo processo escolar. Em muitos casos o aproveitamento destes é considerado insuficiente, pois é tomado pela comparação com o aproveitamento do

aluno sem deficiência e não a partir de uma avaliação do próprio crescimento do aluno com deficiência intelectual.

Acreditando no papel do professor como principal mediador deste processo, entendemos que pesquisar suas ações e compreendê-las na implementação de sua prática, contribuiu para o estudo do trabalho pedagógico realizado com estes alunos. Nesta perspectiva, a partir da implementação do PEI, com a oferta de aulas mais dinâmicas e participativas, além deles se favorecerem da aprendizagem formal, uma maior interação com o grupo também passou a ser realidade. Durante as observações, em momento anterior a intervenção, presenciamos os alunos Pedro, Tuane e Carlos, que há anos frequentam a escola com nítidas dificuldades de inserção, o que perpetuavam em seus afastamentos do processo de ensino e aprendizagem, pois pareciam não pertencer ao contexto de suas turmas: sem amigos, isolados, quietos, sem “dar trabalho”.

De igual modo, por muitas vezes as docentes não designavam a mesma atenção a eles daquela ofertada para o restante da turma, como vimos em relatos anteriores. Neste momento da pesquisa pudemos perceber que a mediação por muitas vezes não era realizada para eles e quando acontecia era de maneira frágil e superficial. A este respeito, observamos comportamentos docentes de descrédito, desconhecimento e indiferença com o que acontecia com esses alunos, dando lugar ao acolhimento e ao apoio. A mudança de postura dos professores favoreceu também a mudança nos alunos.

Na avaliação realizada pelos professores acerca do processo de formação e da intervenção a partir da elaboração do PEI, todos foram unânimes em concordar que auxiliou para o início da modificação de suas práticas, assim como demonstraram preocupação com a continuidade do trabalho. Abaixo serão listados os fatores que, segundo as docentes, refletem o distanciamento que ainda existe entre as políticas de inclusão (BRASIL, 2008; 2009) em relação à realidade das salas de aula regular e sala de recursos multifuncional investigadas:

- a) Dificuldade de participação e envolvimento da equipe gestora e pedagógica da escola no trabalho realizado;
- b) Pouco envolvimento da equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu para fornecer formações sobre o assunto aos professores de sala de aula regular;
- c) Continuidade no trabalho para o desenvolvimento escolar desses alunos quando forem para o segundo segmento do ensino fundamental da escola;
- d) Necessidade de flexibilização do horário para que dependendo da condição do aluno, o atendimento realizado em salas de recursos multifuncionais possa ocorrer no mesmo turno em que este esteja incluído em sala de aula regular;

e) Garantir a participação e acesso às informações ao maior número possível de professores da unidade escolar.

Em síntese, nossos dados evidenciaram que o PEI, aliado a pesquisa-ação, nos permitiu um reconhecimento que vai muito além de barreiras arquitetônicas e tantos outros enfrentamentos de ordem estrutural. Possibilitou-nos a oportunidade de identificar e refletir sobre nossas velhas atitudes que impediam e dificultavam o avançar de alunos com deficiência intelectual.

Assim, pressupõe-se que deva ser organizado um espaço/tempo para que se possa discutir e analisar coletivamente as questões pedagógicas que vivenciam, a fim de determinarem juntos estratégias para superação das dificuldades e continuidade do trabalho. Logo, esse contexto apresenta a urgência em articular políticas públicas quanto à elaboração de projetos que garantam a efetividade da Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva.

Desta maneira, acreditamos ter contribuído, a partir da pesquisa desenvolvida, para fortalecer positivamente a vida desses indivíduos, professores e alunos, mas, principalmente, para este último grupo, vistos historicamente com incredulidade e poucas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] precisamos ampliar o debate tão centrado nas políticas de educação inclusiva, para políticas que garantam, de fato e de direito, o acesso de todos os alunos com e sem deficiências a processos de ensino e aprendizagem para uma vida cidadã de forma a universalizar as riquezas sociais e culturais existentes (PLETSCH, 2014, p. 15).

Chegando ao término desta dissertação, vejo-me surpreendida por tantos questionamentos e principalmente pela vontade despertada nos professores participantes da pesquisa e em mim, de continuar o caminho e ampliá-lo. Não. Não teremos um ponto final. O que ficou foi um ponto de partida para o que foi plantado na terra dos laranjais, tão marcada por histórias de pouco desenvolvimento e sem expectativas.

Lembrei-me dos momentos em que passava pelo terreno coberto por lixo onde foi construído o campus da UFRRJ em nossa cidade. Era considerado perigoso e naquela época jamais poderia imaginar que ali seria o local que me proporcionaria vivenciar minha pesquisa de mestrado. Era a resignificação começando a dar lugar ao abandono, já tão comum na história da Baixada Fluminense.

As inquietações deixadas por uma lacuna da graduação em Psicologia (UFRJ), acerca da pouca abordagem sobre a Educação Especial, aliada a necessidade de melhor atender ao processo de inclusão e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, me encaminharam, depois de quase vinte anos de atuação na educação pública, para o mestrado, certa de que ali se iniciariam muitas transformações. E foi o que aconteceu.

O trabalho promovido pelo Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem proporcionou a parceria entre a Universidade e as Redes Municipais de Ensino de quase todos os municípios da Baixada Fluminense, dentre eles, Nova Iguaçu. Era o momento de contribuir com a coordenadora e Prof^ª Dr^ª Márcia Denise Pletsch para a pesquisa, aproximando-nos das escolas e tendo a oportunidade do trabalho em colaboração.

Ao entrarmos em campo, fomos desafiadas a estranhar o familiar a partir da imersão no cotidiano da escola investigada, na busca por referenciais que embasassem o debate sobre as questões que nos levaram à investigação. Foi um período tenso, pois retornava para meu ambiente de trabalho, momentaneamente não mais como Orientadora Educacional, mas como pesquisadora. Mas acredito que essa situação tenha colaborado em grande medida para fortalecer a condução da pesquisa, pois nossa presença, em determinado momento, já não era

mais de quem olhava para a escola e seus processos vividos, mas de quem olhava com estes, com a autorização a compartilhar os saberes organizados e as dificuldades enfrentadas.

Retornamos assim ao objetivo geral e as questões que propomos para a realização desta pesquisa: analisar a elaboração e a implementação do PEI para alunos com deficiência intelectual, incluídos em classe regular, em uma escola da rede municipal de Nova Iguaçu. As questões norteadoras: a) O processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual, matriculados no ensino regular, é baseado na aquisição de conhecimentos científicos presentes no currículo ofertado aos demais alunos? b) Qual a base teórica das práticas pedagógicas destinadas para a escolarização dos alunos com deficiência intelectual? c) Como o PEI poderá contribuir para ressignificar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual e para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre os professores do AEE e do ensino regular?

Por meio dos pressupostos da pesquisa-ação, opção metodológica para este trabalho, do objetivo geral e das questões que nos conduziram ao longo da investigação, foi possível desenvolver um estudo colaborativo na escola. O trilhar desse percurso não foi fácil, pois as dificuldades encontradas não foram poucas, a começar pelas sinalizadas anteriormente quanto a nossa entrada no campo, assim como pela própria complexidade inerente ao trabalho pedagógico com alunos com deficiência intelectual incluídos em classes regulares.

Considerando os nossos objetivos, bem como as questões que pautamos, destacamos primeiramente as concepções docentes acerca das práticas pedagógicas, do conceito de deficiência intelectual e do processo de ensino e aprendizagem destinados a esses alunos. Constatamos que a socialização destes era reconhecida como a única forma de participarem e serem inseridos na escola, pois para a maioria das docentes eles apresentavam uma aprendizagem lenta, com baixas expectativas e possibilidades. O aluno e sua deficiência eram responsáveis pela não aprendizagem, acentuando uma visão individualizante sobre a incapacidade, revelando as limitações e fragilidades da própria escola no tocante a sua compreensão sobre deficiência e a escolarização destes.

Ainda neste aspecto observamos que, referente aos conteúdos, à escola se distanciava do que encontramos na matriz curricular oferecida por esta, pois considerava difícil trabalhá-los que, ao seu entender, exigiam maior capacidade de abstração do pensamento. Notamos que a matriz apresentava disciplinas e conteúdos de cunho científico que, quando mediados adequadamente, levariam a avançar do aprendizado elementar para o mais elaborado. Mas o que percebemos, antes da intervenção com a elaboração do PEI, foi uma prática alicerçada no

conhecimento básico cotidiano, promovendo um esvaziamento do conteúdo científico e como consequência, uma não apropriação do conhecimento elaborado.

Ao abordarmos os conceitos da perspectiva histórico-cultural, os resultados encontrados evidenciaram o desconhecimento da maioria deles, no qual para as participantes a aprendizagem do aluno não estava relacionada com a mediação docente. Sentimentos de desresponsabilização pela aprendizagem desses educandos eram evidenciados em práticas que não favoreciam a compensação e a elaboração conceitual, visto que a prioridade era em atividades que não auxiliavam o desenvolvimento do pensamento abstrato, superando o defeito e levando a criança a formas superiores de pensamento.

A pesquisa também revelou dados significativos quanto à formação dos professores, no entanto, é importante esclarecermos que nossa intenção não é culpabilizar os profissionais, mas ressaltar a urgência em ações em prol de sua formação. Identificamos a falta de conhecimentos específicos na observação das práticas, bem como a partir das próprias percepções das professoras a este respeito relatadas nas entrevistas. Gostaríamos de ter tido um tempo maior para avançarmos em nossos estudos sobre tal aspecto. Porém, muito conseguimos garantir para deixarmos marcas da necessidade de continuidade.

Por outro lado, reconhecemos que inúmeras foram as contribuições trazidas pela pesquisa para a formação das professoras, pois as reuniões realizadas foram muito importantes para proporcionar o conhecimento que auxiliou na ressignificação e reflexão sobre a emergência em repensar as práticas educacionais, bem como desmistificar a visão da incapacidade do aluno com deficiência intelectual que ainda permeia os contextos das escolas, sejam estas especiais ou não. Podemos considerar que a metodologia de pesquisa-ação pode se concretizar em uma vertente para possibilitar a formação continuada.

A respeito da escolaridade dos alunos com deficiência intelectual, nossos estudos teóricos, bem como a análise dos dados, evidenciaram que para que esta seja de fato proporcionada, muitas adequações ainda se fazem necessárias. Neste sentido, o PEI em consonância com um trabalho colaborativo, demonstrou ser fundamental para a efetivação de um processo de inclusão real e justo para alunos com deficiência intelectual, assim como para todos os que necessitam de apoio e suporte.

Destacamos que as avaliações dos alunos sujeitos da pesquisa, antes das intervenções e da implementação do PEI, eram pautadas em uma visão marcada por dificuldades e baseadas no modelo clínico. Este cenário foi dando, mesmo que lentamente, lugar para novas práticas com a intenção de modificar e reorganizar essa estrutura, no qual as adaptações curriculares puderam ser realizadas de forma a atender às necessidades destes sujeitos, sem perdermos de

vista a proposta curricular para a turma a que ele pertence. O planejamento elaborado em parceria entre professor de sala de aula comum e professor de sala de recursos multifuncional exigiu um novo posicionamento da escola e reflexão das professoras sobre suas práticas. O aluno não era mais visto apenas como responsabilidade exclusiva da Educação Especial. Mas muito a ser feito ainda para que o envolvimento atinja a equipe gestora, pedagógica, demais professores e profissionais que atuam com esses alunos diariamente.

Não há mais como adiarmos essas mudanças. Caso permaneçamos insistindo em visões baseadas nas dificuldades e na impossibilidade de reestruturação do contexto escolar, estaremos compactuando com a exclusão desses alunos. Em outras palavras, acreditamos na importância deste trabalho para os profissionais que atuam com alunos com deficiência intelectual, nos quais provoca a necessidade de um maior aprofundamento teórico e a quebra da imagem da incapacidade do aluno, não sendo mais possível a visão reducionista que permeia a prática profissional.

Encontramos no PEI, aliado aos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, caminhos para acreditar e apostar nas possibilidades e não aceitar o preestabelecimento de limites orgânicos do aluno com deficiência intelectual como impedimento. Desta maneira contribuiremos para que a escola deixe de ser o lócus da “exclusão” e passe a viver as diferenças de forma plural, produzindo e se transformando na/para a coletividade.

Por fim, esperamos que os resultados encontrados possam fornecer aos professores subsídios para ações práticas que lhes permitam favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento destes alunos e ainda promover novas discussões que objetivem por um ensino de qualidade. Sabemos que ainda há muito a ser discutido e realizado neste contexto, mas certamente novas contribuições surgirão e virão somar ao nosso intuito, no sentido de fomentar reflexões que levem a transformações reais nos contextos escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALMEIDA, M. L. de. Pesquisa-ação e inclusão escolar: uma análise da produção acadêmica em educação especial a partir das contribuições de Jürgen Habermas. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Espírito Santo, 2010.
- AMARAL, L; A. *Conhecendo a deficiência*. São Paulo: Robe, 1995.
- ANACHE, A. A. O Psicólogo nas Redes de Serviços de Educação Especial: Desafios em face da inclusão. In: Albertina Mitjans Martinez. (Org). *Psicologia Escolar e Compromisso Social*. 1 ed. Campinas: Editora Alínea, 2005.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Série Prática Pedagógica-Campinas, SP, Papirus, 1995.
- _____. A pedagogia das diferenças. In: _____. (org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papirus, p. 11-26. 1999.
- ANTUNES, R. A. *Inclusão escolar na pré-escola: o acesso ao currículo*. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial Conhecimento e Margem, 4., 2008, Gramado. Anais... Gramado/RS: SNPEE, 2008.
- ARANHA, M. L. A. *História da Educação*. São Paulo, Editora Moderna. 1989.
- AVILA, L. L. *O planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual: uma construção colaborativa*. Dissertação de mestrado. UFRRJ/PPGEDUC/IM, Nova Iguaçu, março, 2015.
- _____. ERTHAL, C. M. R.; FERNANDES, E. M. *O processo de construção do roteiro para investigação do comportamento adaptativo e sua aplicabilidade no plano de educação individualizado de alunos com deficiência intelectual*. In: Anais do VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, Londrina, PR, 2011.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Edição revista e ampliada. Ed. Edições 70, 2011.
- BARROCO, S. M. S. *A teoria Histórico-Cultural e o Atendimento Educacional Especializado à Pessoa com Deficiência Intelectual: contribuições à psicologia escolar*. Em: Guzzo, R.S.L., & Araújo, C.M.M (Orgs.), *Psicologia Escolar Identificando e superando barreiras*. Campinas. São Paulo. Editora Alínea. 2011.

BLANCO, L. *Falando sobre necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro. SME-Rio/Instituto Helena Antipoff, 2001. Mimeo.

BLANCO, R. A. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. (org.) *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Trad. Fátima Murad-2 ed.- Porto Alegre: Artmed, 2004.

BOARINI, M.L. (Orgs.). *Higiene e raça como projetos: higienismo e eugenismo no Brasil*. Maringá, EDUEM, 2003.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. *Lei 5.692/71*. Diário Oficial, 12 de agosto de 1971.

_____. *Constituição Federal*, 1988.

_____. *Política Nacional de Educação Especial*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, Brasília, 1994b.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Lei nº 9394/96. 20 de dezembro de 1996*. MEC, Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental-Brasília: MEC/SEF, 1997*.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais. Terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF. Brasília, 1998.

_____. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei nº 8069 de 13/07/1990. In: Conselho Estadual de defesa da criança e do adolescente. Rio de Janeiro, 1999.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais - adaptações curriculares: estratégias de ensino para educação de aluno com necessidades educacionais especiais*. MEC/SEF/SEESP, Brasília, 1999.

_____. *Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais*. MEC/SEESP, Brasília, 2000.

_____. *Parecer nº 17/2001*. Sobre as diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica. MEC, Brasília, 2001f. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf Acessado em nov. de 2014.

_____. *Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01)*. MEC/SEESP, Brasília, 2001.

_____. *Resolução nº 1/2002, CNE/CP de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível

superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União. Brasília, 09 de abr. 2002. Seção 1, p. 31. Republicado por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 04 de mar. 2002. Seção 1, p.18. 2002.

_____. *Parecer nº 5. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. MEC, Brasília, 2005.

_____. *Decreto nº 6.571* revogado pelo Decreto 7611/2011. Ministério da Educação. Brasília, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acessado em 11/01/2015.

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

_____. 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 novembro de 2015.

_____. *Nota Técnica nº 11*. Faz orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Secretaria da Educação especial, MEC. Brasília, 2010.

_____. *Decreto n. 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 de novembro de 2011b.

BRAUN, P. *A análise quase experimental do efeito de um programa instrucional sobre autocontrole para professores da educação infantil e do ensino fundamental*. (Dissertação de mestrado em Educação). UERJ, 2004.

_____; 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.

_____. *Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual / Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2012.*

_____. A Pesquisa-ação: aspectos conceituais, aplicação e implicações em investigações sobre Educação Especial. In: NUNES, L. R. O. P. (Org.). *Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação especial*. São Carlos: Marquezine e Manzini: ABPPE. 2014.

_____. VIANNA, M. M. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: PLETSCHE, M. D. e DAMASCENO, A. (Org.). *Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Editora Edur, Seropédica/RJ, 2011.

BRIDI, F. R. de S. Um breve olhar sobre o início e a história da educação especial. *Revista Litterarius*. V.5, n. 2 (jul/dez. 2006). Santa Maria: Biblos Editora, 2006.

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: Educ., 1993.

_____. *A produção social da identidade do anormal*. In.: FREITAS M. C. (ORG) *História social da infância no Brasil*. São Paulo, Cortez, USF, 1997.

_____. *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 Educação Especial nas Universidades Brasileiras*. Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2002.

_____. *A Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. EDUC, São Paulo, 2004.

_____. *Inclusão escolar: uma crítica conceitual e política*. In: *Anais do I Seminário de Pesquisa em Educação Especial*. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: UFES, 2005.

CAPELLINI, V. L. M. F. *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. Tese Doutorado. UFSCAR, São Carlos/SP, 2004.

CARVALHO, R. E. *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. *Escola inclusiva: reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação, 2008

CARNEIRO, M. A. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limites*. Editora Vozes, Petrópolis, 2007.

CARNEIRO, M. S. C. *Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade Educação Especial na Educação Básica*. *Revista Educação Especial (UFES)*, v. 25, 2012.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CORREIA, L. de M. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Portugal: Porto Editora, 1999.

DAINÊZ, D. *Constituição humana, deficiência e educação – problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural*. Projeto de qualificação (Doutorado em Educação), Unicamp, SP, 2012.

DE CARLO, M. M. do P. de. *Se essa casa fosse nossa: instituições e processos de imaginação na educação especial*. São Paulo: Plexus, 2001.

DESCOEUDRES, A. *A educação das crianças retardadas: seus princípios, métodos. Aplicação a todas as crianças*. Belo Horizonte: Sociedade Pestalozzi, 1968.

DEVELAY M. *O que as situações das deficiências e da educação inclusiva “dizem” às ciências da educação?* In Revista Lusófona de Educação, nº 6, 2005, Portugal, p.31-45.

DIAS, M. H. P. *Helena Antipoff: Pensamento e ação pedagógica à luz de uma reflexão crítica*. Mestrado em Educação. Campinas: Unicamp. 1995.

DUARTE, N. Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani. In: SILVA, Jr., C. A. (Org.) Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília. São Paulo, Cortez, 1994.

DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. Tradução Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

ERICKSON, F. *Registros audiovisuais como fonte primária de dados*. In.: GRIMSHAR, A. (editors) Sociological methods and research, v. 11, n.2, p. 213-232, 1989.

FACCI, M.G.D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas. S.P: Autores Associados. (Coleção: Formação de Professores), 2004.

FERNANDES, E. M. Da deficiência à funcionalidade: novos paradigmas de avaliação e acompanhamento de pessoas com deficiência mental/intelectual. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara (SP): Junqueira&Marin, 2010.

_____. CORRÊA, M. A. M. *Processo de ensino-aprendizagem do aluno com necessidades educativas especiais: o aluno com deficiência mental*. 1ª Edição. Rio de Janeiro. UNIRIO. 2008.

_____. GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (Orgs.) *Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós - LDB*, 372-390. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, J. R. *A construção escolar da Deficiência Mental*. Tese de Doutorado. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 1989.

_____. *A nova LDB e as necessidades educativas especiais*. Cadernos CEDES. n.46. v.1. p.7-16. 1998.

FERREIRA, M. C. C. 'Os desafios da educação escolar do aluno com deficiência mental no âmbito do ensino regular'. In. MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E.D. O.; BUSTO, R. M.; SOUZA, S. R. de.; MELETTI, S. M. F.; e FUJISAWA, D. S. (orgs.). *Inclusão*. Londrina: EDUEL, 2003.

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.

FICHTNER, B. *Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores*. 2010.

FONSECA, V. *Educação especial: programa de estimulação precoce-uma introdução às ideias de Feurestein*. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FONTANA, R. e CRUZ, N. *Psicologia e Trabalho Pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

FONTES, R. de S. *O desafio da educação inclusiva no município de Niterói: das propostas oficiais às experiências em sala de aula*. (Tese de Doutorado em Educação) UERJ, 2007.

FRANCO, M. A. S. *Pedagogia da Pesquisa-Ação*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p.483-502, 2005.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 10. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
_____. *Educação e participação comunitária*. Inovação, nº 9, 1996.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. Coleção Leitura. Editora Paz e Terra. 16ª edição. São Paulo, 2000.

GALVÃO, I. (Org.) *A educação de um selvagem: as experiências de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2000.

GARCIA, D. I. B. *Aprendizagem e desenvolvimento das funções complexas do pensamento e a deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural*. In: *Deficiência e inclusão escolar*. SHIMAZAKI, E. M. e PACHECO, E. R. (Org.). Eduem: Maringá, 2012.

GARCÍA, M. T. & BEATÓN, G. A. *Necessidades educativas especiais: desde o enfoque histórico-cultural*. Linear B: São Paulo, 2004.

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 para a Educação Especial e as Formas Organizativas do Trabalho Pedagógico*. Revista Brasileira de Educação, v. 1ª, n. 33, set/dez, p. 299-316, 2006.

GINÉ,C. e RUIZ, R. *As adequações curriculares e o Projeto de Educação do Centro Educacional*. In: *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre. Artes Médicas. 1995.

GLAT, R. _____. *Adaptações curriculares no contexto de uma Educação Inclusiva*. Texto apresentado no VI Congresso Internacional e XII Seminário Nacional do INES, 2007.

_____. *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 classes regulares*. Relatório Científico entregue para a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

_____; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2009.

_____. FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. In: *Inclusão: Revista de Educação Especial*, v. 1, n.1, 2005.

_____; FERNANDES, E. M.; PLETSCHE, M. D. Políticas de Educação Inclusiva e seus desdobramentos na rede pública de Educação do Estado do Rio de Janeiro. In LOPES, A. C. e MACEDO, B. (Org.). *Políticas de Currículo no Brasil e em Portugal*. Editora Profedições, Porto/Portugal, p. 133-153, 2008.

_____. NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, Brasília (MEC/SEESP), ano 14, v. 24, 2003.

_____. PLETSCHE, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Pesquisa em Educação. Educação Inclusiva 2ª ed., Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

_____. PLETSCHE, M. D. (orgs) *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. EdUERJ, 2013.

_____. VIANA M. M.; REDIG A. G.; *Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente*. In: Revista Universidade Rural. Série Ciências Humanas, v. 34, p. 79-100, 2012.

GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: *Cadernos Cedes*, ano XX, nº 50, Abril, 2000.

GOFFMAN, E. *Estigma: nota sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução Mathias Lambert. [s.n], 1963. (obra digitalizada, 2004). Disponível em: http://search.4shared.com/postDownload/2ym0JU6I/livro_completo__estigma_-_erv.html. Acesso em: 08/11/2015.

GÓMEZ, A. I. P. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed: 1998.

GORLA, J. I.; DUARTE, E.; COSTA, L. T.; FREIRE, F. Crescimento de crianças e adolescentes com Síndrome de Down: uma breve revisão de literatura. *Revista Brasileira Cineantropom Desempenho Humano*. V. 13, n. 3, p. 230-7, 2011.

GRAMSCI, A. *Scritti giovanili*. Torino: Einaudi, 1958.

HOSTINS, R. C. L., e JORDÃO, S. G. F. (2014). Política de inclusão escolar e práticas curriculares de elaboração conceitual de alunos público-alvo da Educação Especial. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(28). Dossiê *Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II*. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1661>

JANNUZZI, G. M. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*, 2ª ed., Campinas, Autores Associados, 1992.

_____. *Algumas concepções de educação do deficiente*. Rev. Bras. Ciênc. Esporte. Campinas, v.25, n.3, p.9-25, maio 2004.

_____. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).

JESUS, D. M. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: Edufes, 2005a. p. 203-218.

_____. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, C.R.; BEYER, H.O. (et al) (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores-pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Org.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/ CDV/FACITEC, 2007.

_____. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativa-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). *Educação Especial: diálogos e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. ALMEIDA, M. L.; SOBRINHO, R. C. *Pesquisa-ação crítico colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar*. In: XXVIII REUNIÃO ANUAL DA ANPED (MINICURSO GT 15). Caxambu, outubro, 2005.

KASSAR, M. M. *Quando eu entrei na escola.... Memórias de passagens escolares*. Cadernos Cedes. Campinas, v. 26, n. 68, p. 60-73, 2006.

_____. REBELO, A. S. *O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial*. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento

educacional especializado, 4., 2011, Nova Almeida. Anais... Nova Almeida/Serra/ES: SNPEE, 2011.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L.S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUNARDI MENDES, G. M. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. In: BUENO, J. G. S.; LUNARDI MENDES, G. M.; SANTOS, A. S. (orgs) *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP, Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

_____. As práticas cotidianas nos cadernos escolares: registros de inclusão? In: PLETSCHE, M.; DAMASCENO, A. *Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico* (orgs.). Seropédica, RJ: Ed. UFRRJ, 2009.

_____. SILVA, F. C. T. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. In: *Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem*. aape/epaa, Arizona State University. v. 22, nº 80, agosto de 2014.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. 6ª Ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MAIA, A. C. B. Avaliação diagnóstico em Educação Especial: processo de integração ou de exclusão? In: RAPHAEL, H. S.; CARRARA, K. (Org.). *Avaliação sob exame*. Campinas, SP. Autores Associados, 2002.

MACEDO, P. C.; CARVALHO, L. T.; PLETSCHE, M. D. Atendimento educacional especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. In: PLETSCHE, M. D. e DAMASCENO, A. (Org.). *Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Editora Edur, Seropédica/RJ, 2011.

MANZANO. E. S. *Princípios de Educación Especial*. Editora CCS. Madrid, 2001.

MANZINI, E. J. *A entrevista na pesquisa social*. Didática. São Paulo. V. 26/27. P 149-158, 1990/1991.

_____. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (orgs.) *Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. Londrina: Eduel, p. 11-25, 2003.

_____. *Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros*. In: Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos. v. 1. p. 01-10. USC. Bauru, 2006.

MARIN, M.; *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no segundo segmento do ensino fundamental em um espaço de excelência acadêmica*. Tese

(Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2015.

_____. MASCARO, C. A. A. de C.; SIQUEIRA, C. F. Plano educacional individualizado (PEI): um estudo sobre sua utilização numa escola especial. In: PLETSCHE, M. D. e GLAT, R.. *Estratégias educacionais diferenciadas: para alunos com necessidades especiais*. EdUERJ, 2013.

_____. BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R. e PLETSCHE, M. D. *Estratégias educacionais diferenciadas: para alunos com necessidades especiais*. EdUERJ, 2013.

MARTINS, J. de S. *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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.

MARTINS, L. M. *O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia crítica*. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- Faculdade de Ciências Departamento de Psicologia. Tese de Doutorado. Bauru, SP, 2011.

MARX, K. *O capital*. Tradução: Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação escolar: comum ou especial*. Editora Pioneira, São Paulo, 1987.

_____. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

MELETTI, S. M. F. *Diversidade e inclusão*. Aula do Curso II do PDE. Londrina: UEL, 27-28 set. 2007.

_____. KASSAR, M. C. (Org). Uma breve história da Educação das pessoas com deficiências no Brasil. In: *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador.

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.

_____. *Bases históricas da educação especial no Brasil e a perspectiva da educação inclusiva*. 78p. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

_____. *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

_____. *Breve histórico da educação especial no Brasil*. In.: Revista Educación Pedagógica, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

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.

MINAYO, M. C. *Pesquisa social – teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, M. G. de e RESENDE, A. C. A. *Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo*. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MOURA, M. C. *O surdo: caminhos para uma nova Identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MOREIRA L. C. e BAUMEL R. C. *Currículo em educação especial: tendências e debates*. Curitiba: Revista Educar, nº 17, pp. 125-137, 2001.

NOVA IGUAÇU. Lei municipal nº 3.881 de 05 de novembro de 2008. Institui o Sistema Municipal de Educação, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S. de. *Representações sociais sobre educação especial e deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2002.

_____. Inclusão no Brasil: políticas públicas para o educando com necessidades educacionais especiais. In: GENARO, K. F.; LAMÔNICA, D. A. C.; BEVILACQUA, M. C. *O processo de comunicação: contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais*. São José dos Campos: Pulso, 2006.

_____. *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.

_____. 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, p. 69-82, 2009.

_____. 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.

_____. Deficiência intelectual: os sentidos da cultura, da história e da escola. In: SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: SME/DOT, 2012.

_____. Deficiência intelectual e saber escolar: a questão da avaliação da aprendizagem. In: MANZINI, E. J. (org). *Educação Especial e inclusão: temas atuais*-São Carlos: Marquezini e Manzini, ABPEE, 2013.

_____. VALENTIM, F. O. D.; SILVA, L. H. *Avaliação pedagógica: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

OLIVEIRA, E. S. G. de e COSTA, M. A. Currículo e cotidiano no trabalho com a diversidade. As metáforas representativas do professor de Educação Especial. In: MARQUEZINE, M. C. et al (ORGs.). *Capacitação de professores e profissionais para Educação especial e suas concepções sobre inclusão*. Londrina: Eduel, 2003.

_____. MACHADO, K. S. Adaptações Curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva.; In.: GLAT, R. (org.) *Educação Inclusiva e cotidiano escolar*. Rio de JANEIRO: Sete Letras, 2007.

OMOTE, S. *A integração do deficiente: um pseudoproblema?* Anais. XXIV Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto/SP, 1994.

_____. *Perspectivas para conceituação da deficiência*. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v.2, n.4, p. 127-135, 1996.

_____. 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.

PACHECO, J. A. *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora, 2001.

_____. *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escola*. Artmed, Porto Alegre, 2007.

PADILHA, A. M. L. *Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a Educação Especial*. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 71, Jul 2000. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000200009>.

_____. *Possibilidades de histórias ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial*. 3. ed., rev. e ampl., São Paulo: Plexus Editora. 2004.

_____. Práticas pedagógicas e a inserção sócio-cultural do deficiente: a complexidade da proposta. In: MANZINI, E. J. (org.). *Inclusão e acessibilidade*. ABPEE, Marília, SP, p.43-50. 2006.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: TAQ/ EDUSP, 1984.

PEREIRA, M. D. *Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo*. Dissertação de mestrado em Educação. Rio Grande do Norte, maio de 2014.

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.

PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

PORTUGAL. “Decreto-Lei nº 3/2008”. Diário da República (Ministério da Educação), 1ª série, 7 de janeiro de 2008, n 4.

PLETSCH, M. D. *O professor itinerante como suporte para Educação Inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro*. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

_____. *A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa*. In: Educar em Revista, v. 33, p. 143-156, Paraná, 2009.

_____. *A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010)* In: Revista Teias Movimentos sociais processos de inclusão e educação v. 12 n. 24 p. 39-55 jan./abr. 2011.

_____. *Educação Especial e Inclusão Escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense /RJ*. Ciências Humanas e Sociais em Revista. RJ, EDUR, V. 34, n.12, jan / jun, p. 31-48, 2012.

_____. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Editoras NAU & EDUR, Rio de Janeiro, 2014e.

_____. *A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013)*. In: *Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(81). Dossiê *Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem*. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/epaa/v22n81>. Acessado em outubro de 2014a.

PLETSCH, M. D. e GLAT, R. *Pesquisa-ação: estratégia de formação continuada para favorecer a inclusão escolar*. Artigo aceito para publicação na Revista Espaço do INES, Rio de Janeiro, 2010. *Para favorecer a inclusão escolar*. Artigo aceito para publicação na Revista Espaço do INES, Rio de Janeiro, 2010.

_____. *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado*. In: *Linhas Críticas*, n.35, Brasília DF, jan./abr. 2012.

_____. *Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar*. In: GLAT, R. e PLETSCH, M. D. (Org.). *Estratégias*

educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. 1ed. Rio de Janeiro/RJ: EDUERJ, 2013, v. 1, p. 17-32.

PRESTES, Z. *A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações*. R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, maio/ago. 2013.

REDIG, A G. *Ressignificando a Educação Especial no contexto da educação inclusiva: a visão de professores especialistas*. 184f. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

RICHARDSON, R. J. “*Pesquisa participante pesquisa ação: alternativas de pesquisa ou pesquisa alternativa*”. 2005. Disponível também em <http://jarry.sites.uol.com.br/pesquisacao.htm>. Acesso em 02/02/2015.

ROCHA, M. G. S. *Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências à luz da teoria histórico-cultural: tecnologias assistivas e comunicação alternativa possibilitando práticas no AEE*. Dissertação Mestrado. UFRRJ, 2014.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Plano de Educação Individual (PEI) e o ensino colaborativo em dois contextos. In: RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. (orgs). *Práticas inclusivas: fazendo a diferença*. RJ: Wak Editora, 2014.

ROLDÃO, M. do C. A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas atuais. In: ROLDÃO, M. do C.; MARQUES, R. *Inovação, currículo e formação*. Porto: Porto Editora: 2001.

ROSSATO, S.P.M. *Queixa Escolar E Educação Especial: intelectualidades invisíveis*. Universidade Estadual de Maringá- Programa de Pós- Graduação em Psicologia- PPI Mestrado. Maringá, PR: 2010.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed: 1998.

SANTOS, L. Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar. *Revista Noesis - Reflexão e ação*, n. 79, p. 52-57, out 2009. Disponível em: <<http://www.dgfdc.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=172>> Acesso em: 15 de outubro de 2015.

SANTOS, M. T. da C. T. dos. *Inclusão Escolar: Desafios e Perspectivas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SANTOS, T.C.C. dos. *Educação Inclusiva: prática de professores frente à deficiência intelectual*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SANTOS FILHO, J. C. dos. *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1997.

SAVIANNI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

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, p. 149-170, 2007.

SHOGREN, K. A. , SNELL, M. E., SPREAT, S., TASSÉ, J. M., THOMPSON, J. R., VERDUGO-ALONSO, M. A., WEHMEYER, M. L., YAGER, M. H. *Intellectual disability: definition, classification and systems of support*. Washington (DC): AAIDD, 2010.

SILVA, A. F.; CASTRO, A. L.; BRANCO, M. C. *A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006.

SILVA, L. M. G. *Deficiência mental: prática educativa e reflexões de uma professora educadora*. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

SIQUEIRA, C. F. O.; MASCARO, C. A. A. C.; VIANNA, M. M. ; SILVA, S. E. ; REDIG, A, G.; *Planos de ensino individualizados na escolarização de alunos com deficiência intelectual*. Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial. Londrina, 14 a 17 de novembro de 2012.

SMOLKA, A. L. B. *O conhecimento e a produção de sentidos na escola: a linguagem em foco*. Campinas/SP: Cortez, 2000.

SOUZA, F. F. *Políticas de Educação Inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar*. Tese de Doutorado. 297p. UNICAMP, Campinas, 2013.

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.

TANNÚS-VALADÃO, G. *Planejamento educacional individualizado na educação especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha*. Dissertação de Mestrado, UFSCAR, São Carlos/SP, 2010.

_____. *Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores*. Tese de Doutorado, UFSCAR, São Carlos/SP, 2013.

TEIXEIRA, A. S. *Educação pé um direito*. São Paulo, companhia Editora Nacional, 1968.

TEZZARI, M. L. *Educação especial e ação docente: da medicina à educação*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

THACKRAY, H. M.; TIFFT, C. *Fetal alcohol syndrome*. *Ped Rev*. V. 22, n. 2, p. 47-54, 2001.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, 2005.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien)*. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais>. Acessado em: janeiro de 2015.

_____. *A Declaração de Nova Delhi sobre educação para todos*. Nova Delhi- Índia, 1993. Disponível em: <www.unesco.org.br/publica/Doc_Internacionais/declaraNdelhi>. Acessado em: janeiro de 2015.

_____. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, 1994.

_____. *O Marco de ação de Dakar educação para todos: atendendo nossos Compromissos Coletivos*. Dakar, Senegal. Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicação/docinternacionais/marcoDakar>. Acessado em: janeiro de 2015.

VARELA, B. L. *O Currículo e o Desenvolvimento Curricular: Concepções, Práxis e Tendências*. Coleção aula magna, vol. 1. Edições UNI/CV, 2013.

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.

VIANA, M; PLETSCHE, M. D. ; MASCARO C. A.; AQUINO de C. *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre o plano de desenvolvimento psicoeducacional individualizado*. Anais do VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina. 08 a 10 de novembro de 2011. ISSN 2075-960X-P. 3150-318.

VIGOTSKI, L. S. *Interaction between learning and development* (M. Lopez-Morillas, Trans.). In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978.

_____. *Obras Completas. O Problema dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança com retardo mental*. Tomo 5. Habana/ Cuba (Tradução Livre). 1989.

_____. *Problemas de Psicología General*. Em Lev S. Vygotski. *Obras Escogidas*. (Tomo II). Madri: Visor, 1993.

_____. *Fundamentos da defectologia* (Obras completas), (Tomo V), Havana, 1997.

_____. *Obras Escogidas: Incluye Problemas del desarrollo de la psique*, T. 3. Visor DIS. S.A.: Madrid, 2000.

_____. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

_____. *A formação social da mente*. COLE, Michael et al. (orgs.) Tradução José Cipolla Neto. Luiz Siqueira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Pensamento e linguagem*. Tradução: Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica: José Cipolla Neto. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

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

VLIESE, E. C. e PLETSCHE, M. D. Escolarização do aluno com deficiência intelectual: dialogando com o currículo e o plano educacional individualizado. In: *VI Congresso Brasileiro de Educação Especial e IX Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial*. UFSCAR/ABPEE, São Carlos, 2014.

WEBER, F. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: Por que censurar seu diário de campo? Traduzido do francês por Cornelia Eckert. In. *Revista Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 157-170, jul./dez. 2009.

YONAMINE, S. M.; SILVA, A. A. Características da comunicação em indivíduos com a Síndrome do X Frágil. *Arquivos de neuropsiquiatria*. V. 60, n. 4, p. 981-5, 2002.

YOUNG, M.F.D. *Para que servem as escolas?* In Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

_____. Palestra proferida em 1º de novembro de 2013 no II Seminário FE/USP sobre currículo: “*Escola e Sociedade do Conhecimento: aportes para a discussão dos processos de construção, seleção e organização do currículo*”, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP. Disponível em: <<http://iptv.usp.br/portal/video.action?idItem=18988>>. Acesso em: fev. 2014.

ZABALA, M. A. *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa, 1992.

_____. *Diários de sala de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Termo de consentimento para a realização da pesquisa**TERMO DE CONCESSÃO E AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA**

Eu, _____
declaro estar devidamente informado (a) dos objetivos da pesquisa “Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual” vinculada ao projeto “A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem”, desenvolvido em rede pela UFRRJ, UDESC e UNIVALI, financiado pela CAPES, aprovado pelo Comitê de Ética da UFRRJ, processo número 23083.007306/2012-61, sob coordenação da Prof.^a Dr.^a. Márcia Denise Pletsch, com apresentação do estudo proposto. Nesta ocasião, concordei em conceder os direitos autorais de relatos e informações prestados à Érica Costa Vliese Zichtl Campos, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares/PPGEduc da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, para eventual publicação em trabalhos acadêmicos, na íntegra ou em parte, bem como a utilização das gravações de áudio ou vídeo obtidas para os mesmos fins. Outrossim, declaro estar ciente de que todos os participantes foram devidamente informados sobre a preservação de sua identidade em todos os trabalhos acadêmicos provenientes desta pesquisa.

Nova Iguaçu, ____ de _____ de 2015.

RG nº _____
Representante da Equipe de Educação Inclusiva
Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu

APÊNDICE B - Termos de consentimento livre e esclarecimento das entrevistas

Eu _____

(preencher o espaço com nome, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, RG), estou sendo convidado a participar de um estudo denominado "Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual", cujos objetivos em linhas gerais são analisar o processo de elaboração e implementação do planejamento educacional individualizado (PEI) para alunos com deficiência intelectual em uma escola Municipal de Nova Iguaçu. Além deste, buscaremos contribuir para o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual a partir de práticas pedagógicas que envolvam o diálogo entre o PEI e o currículo. Minha participação neste estudo envolverá ser entrevistado pela pesquisadora. Tal entrevista poderá ser gravada em áudio e vídeo. Fico 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. A pesquisadora envolvida com o referido projeto é a Profª Érica Costa Vliese Zichtl Campos⁵² e com ela poderei manter contato pelo telefone (21) 997352631. 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. Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nova Iguaçu, _____ de _____ de 2015.

⁵² Pesquisadora principal Profª Dra Márcia Denise Pletsch, email: marciadenisepletsch@gmail.com
Pesquisadora Profª Érica Costa Vliese Zichtl Campos, e-mail: ericavliese@hotmail.com

APÊNDICE C- Termo de consentimento para a participação dos alunos na pesquisa



Eu, _____,
aceito e autorizo a participação voluntária do meu filho _____

_____ na pesquisa denominada:
“Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual”.

Fui informado (a) dos seguintes aspectos referentes ao estudo:

A- Justificativa, objetivos e os procedimentos que serão utilizados: Justificamos e destacamos a relevância de estudos que envolvam a deficiência intelectual, principalmente no que faz referência ao processo de escolarização e desenvolvimento desses alunos, com base no currículo e em práticas pedagógicas menos segregadoras e mais inclusivas, como é o caso deste trabalho. Ressaltamos que a proposta de um trabalho em colaboração com os profissionais da escola, auxiliará na reflexão sobre como os conceitos de mediação e compensação propostos pela perspectiva histórico-cultural de Vigotski, figuram nas práticas pedagógicas docentes, bem como os mesmos podem ou não favorecer a construção e internalização de conceitos científicos, seus sentidos e significados por parte dos alunos com deficiência intelectual.

Ademais, o desenvolvimento de projetos dessa natureza pode contribuir não apenas com a produção de conhecimento na área de Educação, particularmente da Educação Especial, mas, sobretudo, com a formação de professores. Nessa direção, justifica-se a realização desse estudo que tem os seguintes objetivos:

- Analisar a elaboração e implementação do PEI para alunos com deficiência intelectual em uma escola Municipal de Nova Iguaçu .
- Contribuir para o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual a partir de práticas pedagógicas que envolvam o diálogo entre o currículo e o PEI.
- Compreender a relação entre o currículo escolar e a utilização do PEI na escolarização de alunos com deficiência intelectual.

Para atingir os objetivos propostos far-se-á uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa colaborativa, caracterizada como um método de investigação científica, concebido e realizado em estreita associação com uma ação voltada para a resolução de um problema coletivo. Tem como característica principal a participação ativa dos indivíduos pertencentes ao campo da pesquisa onde o projeto está sendo desenvolvido.

Cabe ressaltar que a análise teórica e a revisão da literatura brasileira e internacional será realizada ao longo de toda a pesquisa:

- Observação de praticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos participantes do estudo.

- Entrevistas semiestruturadas e abertas com professores e com os membros da equipe pedagógica, responsáveis pelos alunos participantes da pesquisa.

B- Benefícios esperados: Fui informado (a) que, entre outros benefícios que podem ser esperados da pesquisa a se realizar, incluem-se maiores conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, bem como outras dimensões que envolvem o seu processo de escolarização e desenvolvimento. Tais conhecimentos, a médio e longo prazos, poderão fomentar a elaboração de políticas públicas de Educação para o público alvo dessa investigação, bem como influenciar na elaboração de programas específicos de educação para atender as especificidades de pessoas com essa deficiência.

C- Desconfortos e riscos possíveis na participação da pesquisa: Por tratar-se de uma pesquisa, desconfortos e riscos decorrentes do estudo podem surgir, assim como os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Desta forma, fico ciente de que a pesquisa pode não ter os resultados esperados e, não ser possível encontrar um procedimento que seja eficaz para a promoção do processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.

D- Liberdade do sujeito em recusar a participação ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma:

É a mim permitido o direito de me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar e nem sofrer nenhum tipo de penalização ou prejuízo. Posso ainda optar por métodos alternativos para o fornecimento de dados, como por exemplo, responder questionários de forma escrita e não gravada.

E- Garantia do sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos e o anonimato das informações:

Fica assegurado o respeito à minha privacidade, ou seja, o meu nome, imagem ou qualquer outro dado que possa, de qualquer forma, me identificar será mantido em sigilo.

F- Informação de que os dados da pesquisa podem vir a ser publicados e divulgados, desde que garantindo o disposto no item h:

Concordo que os dados coletados durante a pesquisa podem vir a ser publicados e divulgados desde que garantida minha privacidade.

G- Formas de ressarcimento das despesas decorrentes da participação na pesquisa, se existirem:

Caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento com pagamento em espécie desde que haja comprovação dos casos por nota fiscal.

H- Formas de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa:

De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizada, conforme determina a lei.

A pesquisadora diretamente envolvida com o referido projeto é Márcia Denise Pletsch, professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Com ela poderei manter contato pelo endereço eletrônico marciadenisepletsch@gmail.com

É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, bem como é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências ou tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

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 ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Declaro que todos os responsáveis pelos alunos com deficiências múltiplas participantes do estudo autorizaram a participação dos mesmos, conforme termos em anexo.

Nova Iguaçu, 01 de abril de 2015.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Prof^a. Márcia Denise Pletsch
Coordenadora responsável pelo projeto de pesquisa

Mestranda: Érica Costa Vliese Zichtl Campos

**APÊNDICE D - Cronograma do desenvolvimento da pesquisa de campo:
desenvolvimento da pesquisa de campo e encontros com as professoras**

Quadro 18 - Desenvolvimento da pesquisa de campo e encontros com as professoras

Datas	Atividades efetivas para o desenvolvimento da pesquisa
01/07	Início da pesquisa de campo acompanhando o trabalho na sala de aula regular. Práticas observadas com os alunos Carlos e Tuane.
10/07	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho sala de aula regular. Práticas observadas com os alunos Carlos e Tuane.
11/07	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na sala de aula regular. Práticas observadas com os alunos Pedro e Carlos.
15/06	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na sala de aula regular. Práticas observadas com os alunos Tuane e Carlos.
03/08	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho nas salas de recursos multifuncional. Práticas observadas com os alunos Tuane e Pedro.
04/08	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho nas salas de recursos multifuncional. Práticas observadas com os alunos Carlos e Pedro.
10/08	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho nas salas de recursos multifuncional. Práticas observadas com o aluno Carlos.
12/08	Reunião de discussão, análises e aprofundamento teórico com as professoras participantes da pesquisa. Tema: Processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual.
17/08	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na sala de aula regular. Práticas observadas com os alunos Carlos e Pedro.
31/08	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho nas salas de recursos multifuncionais Tuane e Pedro.
01/09	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na sala de aula regular. Práticas observadas com os alunos Tuane e Carlos.
14/09	Reunião de discussão, análises e aprofundamento teórico com as professoras participantes da pesquisa. Tema: Diálogos entre currículo, práticas pedagógicas e planejamento educacional individualizado (PEI).
16/09	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na sala de aula regular. Práticas observadas com o aluno Pedro.
18/09	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na sala de aula regular. Práticas observadas com o aluno Pedro.
21/09	Reunião de discussão, análises e aprofundamento teórico com as professoras participantes da pesquisa. Tema: A implementação do PEI.
23/09	Reunião de discussão, análises e aprofundamento teórico com as professoras participantes da pesquisa.
28/09	Reunião de discussão, análises e aprofundamento teórico com as professoras participantes da pesquisa.
01/10	Reunião de discussão, análises e aprofundamento teórico com as professoras participantes da pesquisa.
08/10	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na sala de aula regular. Práticas observadas com o aluno Pedro.
09/10	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na sala de aula regular. Práticas observadas com os alunos Tuane e Carlos.
13/10	Reunião de discussão, análises e aprofundamento teórico com as professoras

	participantes da pesquisa.
16/10	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na sala de aula regular. Práticas observadas com o aluno Pedro.
19/10	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na sala de aula regular. Práticas observadas com a aluna Tuane.
20/10	Reunião de discussão e análise com as professoras participantes da pesquisa.
22/10	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na sala de aula regular. Práticas observadas com os alunos Tuane e Carlos.
23/10	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na sala de aula regular. Práticas observadas com o aluno Pedro.
26/10	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na sala de aula regular e na sala de recursos multifuncional. Práticas observadas com o aluno Carlos.
28/10	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na sala de aula regular e na sala de recursos multifuncional. Práticas observadas com a aluna Tuane.
03/11	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na sala de aula regular. Práticas observadas com o aluno Pedro.
04/11	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na sala de aula regular. Práticas observadas com a aluna Tuane.
16/11	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na sala de aula regular. Práticas observadas com a aluna Tuane.
16/11	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na sala de aula regular. Práticas observadas com o aluno Carlos.
17/11	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na sala de aula regular. Práticas observadas com o aluno Pedro.
19/11	Reunião de discussão, análises e aprofundamento teórico com as professoras participantes da pesquisa. Tema: Avaliação do processo.
01/12	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na sala de aula regular. Práticas observadas com a aluna Tuane.
02/12	Pesquisa de campo acompanhando o trabalho na sala de aula regular. Práticas observadas com o aluno Pedro.
11/12	Reunião de discussão e análise com as professoras participantes da pesquisa.

APÊNDICE E - Roteiro para observação em sala de aula regular e sala de recursos multifuncional



a) Na sala de aula comum observar:

- A organização da sala: seu espaço físico e a posição ocupada pelo aluno com deficiência intelectual nesse contexto;
- A forma de organização das atividades da sala de aula: se propõe atividades em grupo, como orienta os alunos com DI para a realização das atividades, se adequa as estratégias aos conteúdos, se disponibiliza e organiza recursos para auxiliar os alunos com deficiência intelectual, etc;
- Prática pedagógica: se é desafiadora, se há o planejamento para os alunos com deficiência intelectual, se ouve e responde aos comentários dos alunos com deficiência intelectual, se costuma incentivar a participação desse aluno, se costuma mediar às atividades propostas para eles, se as atividades a ele oferecidas são contextualizadas e se estão de acordo com a matriz curricular proposta para sua turma, etc;
- A interação do professor de sala de recursos multifuncional com esses educandos.

b) Na sala de recursos multifuncional observar, além dos aspectos ressaltados anteriormente, os descritos abaixo:

- A interação do professor de sala de recursos multifuncional com esses educandos e com os seus professores de sala de aula regular;

APÊNDICE F - Roteiro das entrevistas realizadas com os professores



PESQUISA: Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual

Mestranda: Érica Costa Vliese Zichtl Campos

Orientadora: Prof^a Dra. Márcia Denise Pletsch

ROTEIRO PARA ENTREVISTA 1

a) Dados de identificação:

Nome: _____

Idade: _____

Turma e horário: _____

Unidade onde atua: _____

Tempo de atuação em educação: _____

Formação: _____

Local e data da entrevista: _____

b) Roteiro:

1- Gostaria que você definisse com suas palavras o que entende por:

necessidades educacionais especiais

educação inclusiva

trabalho colaborativo

deficiência intelectual

2- Em seu planejamento para o aluno com deficiência intelectual, você segue/utiliza o currículo que é proposto para toda a turma? Por quê?

3- Como você avalia a formação que possui para o trabalho a ser desenvolvido com alunos com deficiência intelectual?

4- Como você descreveria o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual? No seu entender, esse processo pode ser favorecido ou não? Justifique.

- 5- O que você entende por mediação?
- 6- Você definiria algum tipo de apoio que fosse fundamental para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, assim como algum apoio para o seu trabalho pedagógico?
- 7- Você conhece, já ouviu falar sobre o planejamento educacional individualizado (PEI)? Em caso afirmativo, explique-o com suas palavras.
- 8- Como o aluno com deficiência intelectual tem acesso aos conhecimentos científicos?
- 9- Ao conhecer o PEI, você o considera como um instrumento que poderá auxiliar o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual? Justifique.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA 2

- 1) Você reconhece alguma diferença em sua prática com os alunos com deficiência intelectual após a realização das nossas discussões? Quais?
- 2) Como você avalia a pesquisa realizada para a escolarização do aluno com deficiência intelectual?
- 3) O que você acrescentaria e/ou modificaria no modo em que trabalhamos para contribuir com o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual e com sua prática pedagógica a ser realizada com eles?

APÊNDICE G- Construção do PEI para os alunos sujeitos da pesquisa

Quadro 19- PEI para o aluno Pedro

Habilidades acadêmicas e funcionais	Objetivos	Estratégias
Língua Portuguesa	<p>Copiar do quadro o nome da escola e a data;</p> <p>Relatar experiências vividas e narrar fatos;</p> <p>Desenvolver a escrita do próprio nome completo, fazendo comparações com os nomes dos colegas do grupo;</p> <p>Participar na produção de textos coletivos;</p> <p>Identificar e reconhecer letras, palavras e pequenos textos através da leitura formal;</p>	<p>Colocar o aluno sentado mais próximo à professora e quando necessário junto com outro aluno para o desenvolvimento das atividades;</p> <p>Confeccionar uma ficha com o nome completo dos alunos para que possam fazer em seus cadernos e em outras atividades;</p> <p>Solicitar a participação do aluno a partir de perguntas sobre as leituras, incentivando e motivando-o;</p> <p>Fazer uso do alfabeto móvel e de figuras com seus respectivos nomes para auxiliar na leitura;</p> <p>Confeccionar um caderno com pequenas leituras para a turma.</p>
Matemática	<p>Identificar e reconhecer os números de 0 a 20;</p> <p>Resolver operações que envolvam adição e subtração simples;</p> <p>Identificar algumas formas geométricas, como triângulo, quadrado, retângulo;</p> <p>Desenvolver estratégias para a resolução de problemas matemáticos, experimentando formas de raciocínio.</p>	<p>Trabalhar com diversos tipos de material (figuras, jogos, o próprio livro da turma, etc) para identificação dos números e formas geométricas;</p> <p>Realizar trabalho em conjunto para solucionar problemas matemáticos, além de solicitar a participação do aluno para a correção no quadro sempre que possível.</p>
Vida diária	<p>Cuidar de seu material escolar com mais cuidado, evitando perdê-lo e reconhecendo a importância dele para sua rotina na escola.</p>	<p>Ensinar ao aluno a importância em cuidar de seu material escolar e como fazê-lo, através da contação de histórias e situações em que tenha que envolvam essa questão.</p>

Quadro 20- PEI para a aluna Tuane

Habilidades acadêmicas e funcionais	Objetivos	Estratégias
Língua Portuguesa	<p>Copiar do quadro o nome da escola e a data;</p> <p>Desenvolver a escrita do próprio nome completo, fazendo comparações com os nomes dos colegas do grupo;</p> <p>Participar na produção de textos coletivos, assim como na contação de histórias;</p> <p>Identificar e reconhecer letras e palavras através da leitura formal;</p> <p>Interpretar textos de forma oral;</p> <p>Relatar experiências vividas e narrar fatos;</p>	<p>Colocar a aluna sentada mais próxima à professora e quando necessário junto com outro aluno para o desenvolvimento das atividades;</p> <p>Confeccionar uma ficha com o nome completo da aluna para que possa fazer e seu caderno e em outras atividades quando necessário;</p> <p>Solicitar a participação da aluna a partir de perguntas sobre as leituras, incentivando e motivando-a;</p> <p>Fazer uso do alfabeto móvel e de figuras com seus respectivos nomes para auxiliar na leitura;</p> <p>Confeccionar um caderno com pequenas leituras para a aluna.</p>
Matemática	<p>Identificar, reconhecer e nomear os números de 0 a 10;</p> <p>Resolver operações que envolvam adição e subtração simples;</p>	<p>Utilizar diversos tipos de material (figuras, jogos, o próprio livro da turma, etc) para o trabalho com os números e para resolução das operações matemáticas.</p>
Ciências	<p>Trabalhar também com os conteúdos já estabelecidos para o 5º ano para o 2º semestre, ressaltando as partes do corpo humano, identificando e nomeando. A nomeação será feita primordialmente de forma oral e posteriormente escrita.</p>	<p>Utilizar o livro da turma, assim como livros paradidáticos, histórias, pesquisas em jornais e revistas, músicas. Trabalhar com juntamente com a disciplina de Artes para a confecção de desenhos e material concreto de alguns aparelhos do corpo humano, como o respiratório, por exemplo, entendendo seu mecanismo de funcionamento.</p>
História/Geografia	<p>Utilizar os conteúdos já estabelecidos para o 5º ano para o 2º semestre, ressaltando a questão da identidade em História. Para Geografia enfatizar aspectos relacionados ao espaço, localização, endereço.</p>	<p>Utilizar o livro didático, filmes, conversas informais, teatro, pesquisa em jornais e revistas, música, confecção de textos coletivos, trabalhos de grupo, etc.</p>

Quadro 21- PEI para o aluno Carlos

Habilidades acadêmicas e funcionais	Objetivos	Estratégias
Língua Portuguesa	<p>Trabalhar com o conteúdo estabelecido para o 5º ano, enfatizando a leitura e escrita do aluno;</p> <p>Interpretação de texto nas formas oral e escrita;</p> <p>Copiar do quadro os exercícios propostos.</p>	<p>Colocar o aluno sentado mais próximo à professora e quando necessário junto com outro aluno para o desenvolvimento das atividades;</p> <p>Colocar o aluno sentado mais próximo à professora e quando necessário junto com outro aluno para o desenvolvimento das atividades;</p> <p>Determinar no planejamento um período para leitura e criar um cantinho de histórias.</p> <p>Confeccionar um caderno com pequenas leituras para a turma.</p>
Matemática	<p>Resolver as quatro operações e problemas matemáticos;</p> <p>Trabalhar o sistema monetário para reconhecimento das moedas e notas que compõem o sistema brasileiro. Enfatizar as questões relacionadas a valor, troco, criando situações que envolvam autonomia.</p>	<p>Utilizar o livro da turma, material concreto, quando necessário, colocar o aluno com outro aluno e realizar trabalhos em grupo com encartes;</p> <p>Criar projetos para trabalhar de forma concreta, como ir à feira, ao mercado e realizar compras.</p>
Ciências	<p>Utilizar os conteúdos já estabelecidos para o 5º ano para o 2º semestre.</p>	<p>Utilizar o livro didático, criar projetos para confecção de materiais concretos para experiências em grupo.</p>
História/Geografia	<p>Trabalhar com os conteúdos estabelecidos para o 5º ano, ressaltando questões relacionadas ao espaço físico e localização.</p>	<p>Utilizar o livro didático, mapas, globo terrestre, etc.</p>

ANEXOS

ANEXO A

Inventário de Habilidades Escolares

Habilidades	Realiza sem suporte	Realiza com apoio	Não realiza	Não foi observado
Comunicação Oral				
1. Relata acontecimentos simples de modo compreensível				
2. Lembra-se de dar recados após, aproximadamente, 10 minutos				
3. Comunica-se com outras pessoas usando outro tipo de linguagem (gestos, comunicação alternativa) que não a oral				
4. Utiliza a linguagem oral para se comunicar				
Leitura e escrita				
5. Conhece as letras do alfabeto				
6. Reconhece a diferença entre letras e números				
7. Domina sílabas simples				
8. Ouve histórias com atenção				
9. Consegue compreender e reproduzir histórias				
10. Participa de jogos, atendendo às regras				
11. Utiliza vocabulário adequado para a faixa etária				
12. Sabe soletrar				
13. Consegue escrever palavras simples				
14. É capaz de assinar seu nome				
15. Escreve endereços (com o objetivo de saber aonde chegar)				
16. Escreve pequenos textos e/ou bilhetes				
17. Escreve sob ditado				
18. Lê com compreensão pequenos textos				
19. Lê e segue instruções impressas, por ex. em transportes públicos				
20. Utiliza habilidade de leitura para informações, por ex., em jornais ou revistas				
Raciocínio lógico-matemático				
21. Relaciona quantidade ao número				
22. Soluciona problemas simples				
23. Reconhece os valores dos preços dos produtos				
24. Identifica o valor do dinheiro				
25. Diferencia notas e moedas				
26. Sabe agrupar o dinheiro para formar valores				
27. Dá troco, quando necessário nas atividades realizadas em sala de aula.				
28. Possui conceitos como: cor, tamanho, formas geométricas, posição direita e esquerda, antecessor e sucessor				
29. Reconhece a relação entre número e dias do mês (localização temporal)				
30. Identifica dias da semana				
31. Reconhece horas				

32. Reconhece horas em relógio digital				
33. Reconhece horas exatas (em relógio com ponteiros)				
34. Reconhece horas não exatas (meia hora ou 7 minutos, por exemplo), em relógio digital				
35. Reconhece horas não exatas (em relógio com ponteiros)				
36. Associa horários aos acontecimentos				
37. Reconhece as medidas de tempo (ano, hora, minuto, dia, semana etc.)				
38. Compreende conceitos matemáticos, como dobro e metade				
39. Resolve operações matemáticas (adição ou subtração) com apoio de material concreto				
40. Resolve operações matemáticas (adição ou subtração) sem apoio de material concreto				
41. Demonstra curiosidade. Pergunta sobre o funcionamento das coisas				
42. Gosta de jogos envolvendo lógica como, por exemplo, quebra-cabeça, charadas, entre outros				
43. Organiza figuras em ordem lógica				
Informática na escola				
44. Usa o computador com relativa autonomia (liga, desliga, acessa arquivos e programas)				
45. Sabe usar a computador e Internet quando disponibilizado na escola				
<p>Observações sobre: Desenvolvimento cognitivo: Relacionamento social: Dificuldades encontradas: Possibilidades observadas: Há quanto tempo está na escola: Aprendizagens consolidadas (currículo escolar): Objetivos para este aluno:</p>				

Fonte: Pletsch (2010).

ANEXO B

FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	EXEMPLOS DE MEDIDAS, INSTRUMENTOS E MÉTODOS DE AVALIAÇÃO
DIAGNÓSTICO	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a deficiência intelectual • Estabelecer elegibilidade para os serviços, benefícios e para proteções legais 	<ul style="list-style-type: none"> • Testes de inteligência • Escala de comportamento adaptativo • Idade documentada • Medidas de desenvolvimento • História social e registros escolares
CLASSIFICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Pela intensidade dos suportes requeridos • Para propósitos de pesquisa • Por características selecionadas • Para os suportes de Educação Especial • Para reembolso de recursos financeiros 	<ul style="list-style-type: none"> • Níveis de comportamento adaptativo • Medidas de QI • Avaliação do meio • Sistema de fator de risco de etiologia • Medidas de saúde mental • Categorias de benefício
SISTEMA DE SUPORTES	<p>Suportes para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aumentar/desenvolver as funções humanas • Prover resultados esperados • Ajudar a pessoa a fazer escolhas • Garantir direitos humanos 	<ul style="list-style-type: none"> • Plano centrado na pessoa • Auto avaliação • Análise do ambiente • Testes de desenvolvimento • Escalas de medidas de necessidades de suportes • Avaliação do comportamento funcional • Plano de suporte do comportamento • Plano de suporte centrado na família

ANEXO C

Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI)				
Aluno:		Nascimento/Idade:		
Data do planejamento:		Grupo/série:		Professor de referência:
Capacidades, interesses a serem desenvolvidos O QUE SABE? DO QUE GOSTA?	Necessidades e prioridades O QUE APRENDER/ ENSINAR?	Metas e prazos para a realização da intervenção EM QUANTO TEMPO?	Recursos/estratégias a serem utilizados O QUE USAR PARA ENSINAR? COMO?	Profissionais envolvidos na aplicação da proposta QUEM PLANEJA E APLICA?