



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO "PROF. MARIANO DA SILVA NETO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA DO SOCORRO SANTOS LEAL PAIXÃO

**PRÁTICAS DOCENTES EM CLASSE COMUM DE ESCOLAS
REGULARES PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

**Teresina - PI
2018**



MARIA DO SOCORRO SANTOS LEAL PAIXÃO

**PRÁTICAS DOCENTES EM CLASSE COMUM DE ESCOLAS REGULARES PARA
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Piauí, por ocasião do exame de defesa, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Teresina - PI

2018

FICHA CATALOGRÁFICA
Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

P149p Paixão, Maria do Socorro Santos Leal.
Práticas docentes em classe comum de escolas regulares
para alunos com deficiência intelectual / Maria do Socorro
Santos Leal Paixão. – 2018.
215 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
Piauí, Teresina, 2018.

“Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Valéria Marques Fortes
Lustosa”.

1. Prática Docente. 2. Professores. 3. Inclusão.
4. Deficiência Intelectual. I. Título.

CDD 370.71

MARIA DO SOCORRO SANTOS LEAL PAIXÃO

**PRÁTICAS DOCENTES EM CLASSE COMUM DE ESCOLAS REGULARES DE
TERESINA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

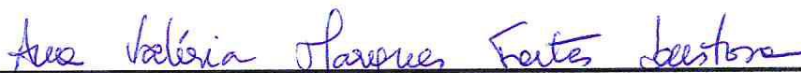
Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Piauí, por ocasião do exame de defesa, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Doutora em Educação

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Tese aprovada em: 17/08/2018

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
PPGED/UFPI (Orientadora)



Prof.ª Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes
PPGED/UFC (Examinadora Externa)



Prof.ª Dra. Enicéia Gonçalves Mendes
PPGED /UFSCar (Examinadora Externa)



Prof.ª Dra. Maria da Glória Carvalho Moura
PPGEEd/ UFPI (Examinadora Interna)



Prof.ª Dra. Antônia Edna Brito
PPGED/ UFPI (Examinadora Interna)

Dedico este trabalho

Ao meu filho Vítor (In memoriam) que tão precocemente partiu, no exato momento do meu ingresso no ensino superior, e cuja experiência dolorosa marcou definitivamente minha existência.

Impossível não me lembrar dele hoje! Quanta saudade! Quanta vontade de vê-lo de novo!

Ao meu tio Abdias (In memoriam), primeira pessoa com deficiência que conheci, com ele convivi por muitos anos e aprendi inúmeras lições de vida.

Sinto muito sua falta!

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esse trabalho, sou tomada por intensa alegria e gratidão e preciso agradecer às pessoas que, de alguma forma, contribuíram comigo e não são poucas, por isso me antecipo pedindo desculpas a quem por ventura eu esquecer.

Agradeço aos meus pais, Teodoro e Raimunda (In memorian), pelo esforço que fizeram para que os filhos estudassem. Lamentavelmente não estão aqui para viver essa alegria comigo. Ele nos deixou há seis anos e ela, inesperadamente, há poucos dias. Muita saudade! Tudo lembra vocês!

Aos meus filhos, Vinícius e Rafael, por darem sentido à minha vida e por me possibilitarem permanente aprendizado na nossa relação cotidiana.

Ao meu marido, Chico Paixão, companheiro de muitos anos, agradeço pela família que construímos, pelas experiências que temos compartilhado e pelo apoio total que recebi nesse processo e em todos os meus projetos. Obrigada, amor!

Aos meus irmãos, sobrinhos e cunhados, minha gratidão pelo apoio e ajuda recebidos nesse momento em que nossas vidas estão atravessadas pela dor e pelo sofrimento.

A minha avó materna, Mãe Chiquinha (In memorian) e as minhas tias Lourdes e Dijé, toda a minha gratidão por terem me possibilitado o acesso à escola.

A toda minha família materna Santos Fonseca, meus agradecimentos pela amizade e pelo apoio.

Ao meu tio paterno, Manoelito (In memorian) pela valiosa ajuda que recebi no início da minha escolaridade, minha gratidão.

A minha família Leal, todo o meu reconhecimento pela cumplicidade que nos une. À Deusamar, um agradecimento especial pela participação que teve no meu percurso acadêmico.

À família Paixão, minha segunda família, agradeço a amizade e o respeito. À Bizinha (In memorian) meu agradecimento especial por tudo que vivemos. Lamento ela não estar mais aqui!

Aos meus colegas professores de Amarante, com quem compartilhei as primeiras experiências da docência, meus agradecimentos. Especialmente a Dona Morena, minha primeira coordenadora pedagógica, responsável pelo meu interesse pela alfabetização, minha gratidão À Irmã Joana Maria, com quem compartilhei a experiência como Pedagoga em Amarante, por vários anos, minha gratidão e admiração.

Aos colegas do CCE, particularmente do Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE) meu agradecimento pela acolhida, pela amizade e pelo apoio que recebo.

Aos colegas da área de Fundamentos Psicológicos da Educação, especialmente Vilani, Valéria, Cleânia, Glória Ferro, Rosa Maria e Lucineide, agradeço pela convivência e troca de conhecimentos que tanto me enriquece.

À minha orientadora, professora Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa, pela competência, profissionalismo, amizade, parceria ao longo desse processo e de toda a minha trajetória universitária. Muito obrigada por você enxergar em mim possibilidades que eu não vi. A você, minha admiração e gratidão.

Às professoras Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, Dra. Adriana Leite LimaverdeGomes, Dra. Maria da Glória Carvalho Moura e Dra. Antonia Edna Brito, agradeço pela participação na avaliação desse trabalho, bem como pelas valiosas sugestões nas qualificações.

À professora Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina meus sinceros agradecimentos pelas observações e sugestões na banca de qualificação.

Aos professores do PPGed/UFPI pelas contribuições e trocas durante o curso, meu agradecimento e reconhecimento.

Às amigas Suênya e Oneide com quem tive o prazer de compartilhar a aventura do doutorado (7ª turma). A nós juntaram-se outros colegas da 6ª e da 8ª turma e fizeram nossos dias mais alegres. Obrigada a todos.

Aos amigos do NEESPI, pelas trocas de informações e pela alegria nos nossos encontros. Vocês são muito importantes para mim. Agradeço a todos.

Aos orientandos da professora Dra. Ana Valéria, Eduardo, Patrícia, Neusa, Celene, Anderson, Milena, Ana Cristina, Jacyara, agradeço por nossos encontros de estudo durante o doutorado. Vocês são presentes valiosos que a vida me deu.

Um agradecimento muito especial às professoras que aceitaram participar desse estudo e que gentilmente cederam parte do seu tempo para nossos encontros e disponibilizaram suas salas de aulas para nossas observações. Durante um ano compartilhamos nossas ideias, dilemas, angústias e esperanças e ao ouvi-las, pude compreendê-las respeitosamente. Foi um aprendizado valioso para mim. O meu respeito, afeto e gratidão a todas vocês.

Estendo esse agradecimento aos professores, gestores e estudantes das escolas onde realizei a pesquisa, pelo apoio e acolhida.

Não posso deixar de agradecer aos meus alunos e ex-alunos, fonte de motivação para meu processo formativo.

Enfim, a todos que, de alguma forma, contribuíram comigo nessa jornada, **MUITO OBRIGADA**

PAIXÃO, Maria do Socorro Santos Leal. PRÁTICAS DOCENTES EM CLASSE COMUM DE ESCOLAS REGULARES DE TERESINA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. Tese (Doutorado em Educação). 214 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2018.

RESUMO

O público-alvo da educação especial é constituído em sua maioria por pessoas que apresentam deficiência intelectual, o que pode ser decorrente de um processo de identificação afetado por viés de gênero, de sexo e de nível socioeconômico. Não obstante essa consideração trata-se de tema extensamente pesquisado, mas para o qual as respostas ainda são indefinidas e os resultados referentes ao processo ensino aprendizagem, ainda precários. Nesse sentido, há indícios de que a escola regular enfrenta desafios quanto à escolarização dessas crianças e adolescentes. Em função dessas ponderações, esse estudo teve como objetivo geral investigar as práticas docentes de professores de alunos com deficiência intelectual na escola regular. Trata-se de pesquisa de cunho qualitativo, com delineamento da pesquisa-ação. O estudo foi realizado em duas escolas públicas da rede municipal de Teresina (PI) e desenvolvido com seis participantes, professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, que atuavam na classe comum. Foram utilizados como procedimentos metodológicos: diagnóstico dos conhecimentos prévios das professoras; sessões de estudo denominadas encontros de estudo; e observação. Para produção das informações utilizamos a estratégia casos de ensino e os instrumentos, questionário e diário de campo. Os resultados evidenciaram que as professoras não conseguiam organizar e implementar práticas diferenciadas da proposta curricular do ano escolar que o aluno estava frequentando. Elas utilizavam, com os alunos com DI, atividades distanciadas do currículo da turma, que eram mais simples e mais fáceis. As evidências indicaram ainda que as professoras não conseguiam ensinar esses alunos, os quais permaneciam em grande defasagem em relação aos demais, e sem serem alfabetizados. A falta de formação específica para trabalhar com alunos PAEE foi o elemento que mais se destacou como dificuldade, na fala das professoras, realçado pelo sentimento de despreparo para o trabalho. Acerca da utilização da estratégia de casos de ensino, verificamos que estase mostrou como estratégia valiosa por possibilitar a reflexão sobre a prática docente, potencializando a emergência de processos reflexivos no contexto da pesquisa.

Palavras-Chave: Prática Docente. Professores. Inclusão. Deficiência Intelectual.

PASSION, Maria do Socorro Santos Leal. TEACHING PRACTICES IN COMMON CLASS OF TERESINA REGULAR SCHOOLS FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES. Thesis (Doctorate in Education). 214 f. Graduate Program in Education, Center for Educational Sciences, Federal University of Piauí, 2018.

ABSTRACT

The target public of the special education is formed by people who present intellectual disability for the most part which can be resulting from an identification process affected by gender, sex and socioeconomic status. Notwithstanding this consideration, it is about an extensively researched topic but to which the answers are still not defined and the results regarding the teaching & learning process are still precarious. In this sense, there are signs that show that regular school face challenges about the schooling of the children and adolescents. As a result of such considerations, this study had as a general objective to investigate the teaching practices of teachers whose students had intellectual disability in regular schools. It is a research of qualitative nature with research-action delineation. The study was held in two public schools from the municipal network in Teresina (PI) and developed with six participants who are teachers from the initial years of the middle school which perform in the common class. As methodological procedures: diagnostic of previous knowledge of the teachers; study sessions named Study meetings; and observation. To produce the information we have used the strategy Teaching Cases and the instruments which were Questionnaire and Field diary. The results highlighted that the teachers cannot organize and introduce different practices from the curricular proposal of the school year in which the student is attending the school. They use with intellectual-disabled students activities simpler and easier separated from the curriculum worked with the class. The signs indicate that the teachers have not been able to teach those students who kept separated over other students and they end up not to being literate. The lack of specific training to work with students from PAEE (Target Public of Special Education) was the most prominent element with difficulty in the position of the teachers which emphasizes the feeling of lack of ability for the work. For the use of the strategy of Teaching Cases we have verified that it has proved a valuable strategy for enabling considerations about the teaching practice enhancing the emergency of reflective processes in the research context.

Keywords: Teaching Practice. Teachers. Inclusion. Intellectual Disability.

PAIXÃO, Maria do Socorro Santos Leal. PRÁTICAS DOCENTES EM CLASS COMUM DE ESCOLAS REGULARES DE TERESINA PARA ALUNOS COM DEFICIENCIA INTELLECTUAL. Tese (Doutorado em Educação). 214 f. Programa de Pós-Graduação y Educación, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2018.

RESUMEN

El público objetivo de la educación especial es constituido, en su mayoría, por personas que presentan deficiencia intelectual, lo que puede ser decurrente de un proceso de identificación afectado por sesgos de género, de sexo y de nivel socioeconómico. No obstante esta consideración se trata de un tema extensamente investigado, pero para el cual las respuestas todavía son indefinidas y los resultados referentes al proceso de enseñanza aprendizaje todavía son precarios. En ese sentido, hay indicios de que la escuela regular enfrenta desafíos en cuanto a la escolarización de esos niños y adolescentes. En función de esas ponderaciones, este estudio tuvo como objetivo general investigar las prácticas docentes de profesores e alumnos con discapacidad intelectual en la escuela regular. Se trata de una investigación de cuño cualitativo, con delineamiento de la investigación-acción. El estudio fue realizado en dos escuelas públicas de la red municipal de Teresina (PI) y desarrollado con seis participantes, profesoras de los años iniciales de la enseñanza fundamental que actúan en la clase común. Se utilizaron como procedimientos metodológicos: Diagnóstico de los conocimientos previos de las profesoras; sesiones de estudio denominadas Encuentros de estudio; y Observación. Para la producción de las informaciones utilizamos la estrategia Casos de enseñanza y los instrumentos Cuestionario y Diario de campo. Los resultados evidenciaron que las profesoras no consiguen organizar e implementar prácticas diferenciadas de la propuesta curricular del año escolar que el alumno está frecuentando. Ellas utilizan con los alumnos con DI actividades distanciadas del currículo trabajado con la clase, más simples y más fáciles. Las evidencias indican que las profesoras no han logrado enseñar a esos alumnos, los cuales permanecen en desfase en relación a los demás y sin ser alfabetizados. La falta de formación específica para trabajar con alumnos PAEE fue el elemento que más se destacó como dificultad en el habla de las profesoras, resaltado por el sentimiento de falta de preparación para el trabajo. Acerca de la utilización de la estrategia de Casos de enseñanza, verificamos que se mostró una estrategia valiosa por posibilitar la reflexión sobre la práctica docente, potenciando la emergencia de procesos reflexivos en el contexto de la investigación.

Palabras Clave: Práctica Docente. Profesores. Inclusión. Discapacidad intelectual.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 01 -Redes de aprendizagem. Princípios do DUA, Estratégias pedagógicas	57
Quadro 02 - Distribuição dos alunos com DI incluídos nas salas das professoras	102
Quadro 03 - Plano das Ações Formativas	115
Quadro 04 – Palavras associada ao termo deficiência intelectual.....	116
Quadro 05 - Categorias de análise e definições	129
Quadro 6 - Dificuldades enfrentadas pelas professoras da escola A.....	146
Quadro 7 - Dificuldades enfrentadas pelas professoras da escola B.....	147
Figura 01 - Procedimentos e instrumentos para produção das informações	113
Figura 2 - Representações sociais da Deficiência	117

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E OS DESAFIOS PARA A ESCOLARIZAÇÃO	25
2.1 Breve história das representações sociais da deficiência	25
2.2 Deficiência intelectual: conceituação e concepções	29
2.3 Inclusão educacional: Diretrizes, política e a escolarização do aluno com deficiência intelectual	38
2.4 A Teoria histórico-cultural como fundamento para a inclusão escolar de alunos com deficiência	41
2.5 Considerações sobre os conceitos de inclusão escolar e educação inclusiva	45
2.6 Dificuldades e possibilidades no processo de escolarização do aluno com DI apontadas nas pesquisas recentes	47
3 PRÁTICA DOCENTE E O CONTEXTO INCLUSIVO	64
3.1 Delineando o conceito de prática	64
3.2 Modelos de formação docente e prática	68
3.3 O que dizem as pesquisas sobre as práticas docentes no contexto da inclusão?	78
3.4 A prática docente com o aluno com deficiência intelectual: uma revisão da literatura	81
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	91
4.1 Natureza da pesquisa	91
4.1.1 A Pesquisa-Ação: aspectos conceituais, fundamentos e características	92
4.2 A definição do campo de investigação: procedimentos iniciais	95
4.2.1 As escolas <i>locus</i> da pesquisa	96
4.3 Caracterização do grupo participante da pesquisa	98
4.4 Procedimentos metodológicos e instrumentos	104
4.5 O detalhamento do processo formativo/investigativo	113
4.6 Trajetória profissional das professoras	119
4.7 Procedimentos de análise das informações	128
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	131
5.1 A prática docente e deficiência intelectual	131
5.1.1 A visão da prática pelo próprio professor	132
5.1.2 A organização do currículo	135
5.1.3 Estratégias pedagógicas adotadas pelas docentes	139
5.1.4 Avaliação, retenção e promoção	144

5.2 Dificuldades enfrentadas na prática docente	145
5.3 Processos reflexivos das professoras no contexto da pesquisa	151
5.4 A estratégia de elaboração de casos de ensino: possibilidades e limites	155
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS	173
APÊNDICES	187
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DECONHECIMENTOS PRÉVIOS E SUGESTÕES DE TEMAS	187
APÊNDICE B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	189
APÊNDICE C - MODELO DE REGISTRO NO DIÁRIO DE CAMPO	190
APÊNDICE D - CARTA ÀS PROFESSORAS	191
APÊNDICE E - MODELO DE ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE UM CASO DE ENSINO	193
APÊNDICE F - FICHA DE AVALIAÇÃO DO CURSODO PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	195
ANEXOS	198
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	198
ANEXO B - AUTORIZAÇÃO DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA – SEMEC	199
ANEXO C - MODELO DE CASO DE ENSINO E ROTEIRO DE QUESTÕES	200
ANEXO D - MODELO DE CASO DE ENSINO E ROTEIRO DE QUESTÕES	205
ANEXO E - MODELO DE CASO DE ENSINO E ROTEIRO DE QUESTÕES	208
ANEXO F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	212
ANEXO G - O VESTIDO AZUL	215



INTRODUÇÃO



1 INTRODUÇÃO

O direito das pessoas com deficiência à educação foi ignorado por muito tempo em função de questões relacionadas à religião, aliadas ao preconceito e à concepção de deficiência como condição imutável, de forma que estas foram responsáveis pela omissão da sociedade quanto à necessidade de atendimento educacional a essas pessoas, levando-as à situação de marginalização (MAZZOTA, 1996).

A história da escolarização dos alunos público-alvo da educação especial¹ (PAEE) mostra uma trajetória marcada pela exclusão e, durante muito tempo, o acesso à educação por esse segmento se deu em instituições especializadas e, ainda assim, para um número reduzido, de modo que se configurou como um sistema paralelo de ensino, com um trabalho voltado prioritariamente para o atendimento terapêutico. Ressaltam-se, mais uma vez, que a grande maioria não tinha acesso sequer a esse atendimento. Isso ocorria em decorrência da forte influência do modelo clínico-médico, predominante durante longo período e presente ainda na atualidade. Esse modelo concebia a deficiência como doença e, a partir dessa compreensão, a escolarização pouco poderia alterar o que seria inato, de modo que a atividade acadêmica não era valorizada nessas instituições, pois não havia expectativas em relação à aprendizagem dessas pessoas (GLAT; FERNANDES, 2005).

No Brasil, especificamente, foram criadas duas instituições durante o Império e que se mantém até os dias atuais: O Instituto Imperial de Meninos Cegos (1854), atual Instituto Benjamim Constant e o Instituto dos Surdos-Mudos (1857), conhecido atualmente como Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, ambos com sede no Rio de Janeiro. Outras iniciativas no final do século XIX também buscavam atender às pessoas com deficiência, como o Hospital Juliano Moreira (1874) na Bahia, voltado para crianças com deficiência intelectual e a Escola México, no Rio de Janeiro voltada para pessoas com deficiência física e intelectual (MAZZOTTA, 1996; MENDES, 2010 a). O problema com essas instituições é que atendiam a um número reduzido de indivíduos, ficando as outras regiões totalmente desprovidas de atendimento.

Posteriormente, há por todo o século XX o surgimento de uma profusão de instituições como o Instituto Pestalozzi de Canoas (1926), a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1935); a Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro (1948) e de São Paulo (1952); a Associação

¹ Público-alvo da educação especial é a terminologia adotada atualmente nos documentos legais no Brasil para se referir aos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Aparece especificamente na Lei Brasileira de Inclusão de 2015.

de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE fundada no Rio de Janeiro em 1954 e em São Paulo em 1961 (MAZZOTTA, 1996). A inserção nessas instituições filantrópicas ocorria visando atender ao segmento mais prejudicado. Assim, fica evidenciado que o atendimento educacional para as pessoas com deficiência, nesse período, não foi amplamente garantido, pois poucos tinham acesso às instituições especializadas. A grande maioria, de fato, estava fora da escola.

No contexto mundial, a eclosão de movimentos sociais no final da década de 60 trouxe à tona as reivindicações de distintas minorias, entre as quais as pessoas com deficiência. Argumentos morais, racionais e científicos foram levantados em defesa de práticas integradoras para o atendimento educacional das pessoas com deficiência. A repercussão desses acontecimentos no Brasil somente ocorreu nos anos de 70 e 80, culminando no que ficou conhecido como modelo educacional, o qual tinha como lema “o deficiente pode aprender“. Não obstante essa mudança de paradigma, o modelo médico ainda exercia forte influência, de modo que instituições filantrópicas e, até mesmo as classes especiais criadas naquele período em escolas regulares, funcionavam de forma paralela ao sistema regular de ensino.

Essas classes especiais também serviram para excluir da classe comum aqueles alunos que representavam um incômodo para a escola. Porém, “[...] a segregação era realizada sob o argumento de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se fossem escolarizados em classes ou escolas especiais [...]” (MENDES, 2010, p. 12).

Nesse período, desenvolve-se também na Dinamarca o princípio que se tornaria o pressuposto filosófico da integração, denominado *Mainstream*, segundo o qual as pessoas com deficiência deveriam ter uma vida a mais próxima possível do normal, traduzido no Brasil, como princípio da Normalização. Esse modelo teve início no final dos anos 60 e perdurou até os anos 80. Ressalta-se que este paradigma se caracterizou por apresentar um desenvolvimento que ocorreu de baixo para cima, pois foi evocado, como afirmado anteriormente, por pais, professores e pelas próprias pessoas com deficiência (ALMEIDA, 2007).

Uma avaliação dessa fase aponta que “no Brasil, a ‘integração escolar’, que pretendia ampliar o acesso à escola pública ao portador de deficiência e propiciar a diversificação dos serviços anteriormente restritos às escolas especiais, resultou na proliferação das classes especiais “[...]” (MENDES, 2010, p. 30). Há o entendimento de que elas além de não incluir aqueles alunos que nunca tiveram acesso à escola serviram também para excluir os alunos indesejados da escola regular.

A partir da década de 1990, desenvolve-se uma nova perspectiva no que diz respeito à educação, em função da ingerência dos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas - ONU, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO e o Banco Mundial nos países em desenvolvimento, que se acentuou a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, que convidava os países signatários a assumir o compromisso de oferecer uma educação de qualidade para todos. Além desta, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais que culminou na Declaração de Salamanca em 1994, constituídos documentos internacionais oficiais que desencadearam um movimento mundial conhecido como Inclusão, cujo pressuposto básico é que a escolarização de todos os alunos deve se dar na escola regular, ou seja, “ que a escola ofereça oportunidade de aprendizagem a todos indistintamente, respeitando a diversidade de sua clientela [...]” (RIBEIRO, 2003, p. 48).

No Brasil, os avanços no atendimento de pessoas público-alvo da educação especial são percebidos em meados de 1990 quando da promulgação da Constituição Federal (1988) que define como dever do estado o atendimento educacional especializado (AEE) às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

O movimento inclusivo defende o atendimento educacional de alunos PAEE em ambientes não segregados, inaugurando uma nova perspectiva educacional que apontava para a necessidade de reestruturação da escola regular, visto que esta, na sua história, não tinha sido organizado para acolher a diversidade de indivíduos, segregando e excluindo aqueles que fugissem à padronização estabelecida. Assim, podemos afirmar que:

O processo educativo inclusivo traz sérias implicações para os docentes e para as escolas, que devem centrar-se na busca de rever concepções, estratégias de ensino, de orientação e de apoio para todos os alunos, a fim de que possam ter suas necessidades reconhecidas e atendidas, desenvolvendo ao máximo as suas potencialidades (MARTINS, 2010, p.20).

A recente inserção na escola regular de alunos com desenvolvimento atípico, assegurada pela política de inclusão, alterou significativamente a dinâmica dessa instituição e teve forte impacto sobre o professor, tanto no âmbito pessoal, quanto profissional, obrigando-o a alterar sua forma de planejar e de ensinar.²Em geral, a presença desses alunos na escola regular não é aceita com naturalidade pelos agentes educativos, especialmente pelo professor

²A alteração aqui referida diz respeito apenas a algumas mudanças na rotina da escola, sem implicar em juízo de valor sobre a qualidade do trabalho realizado.

que está diretamente em contato com eles, muitas vezes, sem saber como proceder (BRAUN, 2012; SANTOS, 2010). No caso específico dos alunos com deficiência intelectual (DI), as dificuldades da escola ficam mais evidentes.

Consideramos que o processo de identificação de educandos com deficiência intelectual sofre vários vieses de gênero, relativos à condição socioeconômica e até mesmo resultante de dificuldades de aprendizagem especificamente, fatores esses que somados, levam muitas vezes a uma identificação errônea, pois se acredita que os meninos tendem a ser mais inquietos, indisciplinados e por essa razão, indesejados por seus professores. Nesse sentido, eles não correspondem ao estabelecido pela escola e esse descompasso tem sido responsável pelo pouco avanço na sua escolaridade e pelo acesso a níveis baixos do conhecimento, fortalecendo a crença dos professores de que esses alunos são incapazes de aprender e eles, pedagogicamente despreparados para o trabalho realizado.

É até possível que tenhamos avançado um pouco em relação à ampliação do acesso dos alunos PAEE à escola regular compartilhando o mesmo espaço educacional com os demais alunos, porém essa simples inserção, particularmente em relação aos alunos com DI, não veio acompanhada da necessária garantia de acesso às oportunidades educacionais (CHINALIA, 2014; PLETSCHE, 2014). Essa constatação nos leva a problematizar as práticas que estão sendo adotadas para a escolarização do aluno com DI na escola regular.

Assim, a escola regular vem sendo desafiada a transformar-se em toda sua estrutura organizativa para romper com práticas tradicionais segregadoras e excludentes, dando lugar a um novo modelo assentado em novas concepções e valores que possam não apenas acolher e respeitar as diferenças, mas, sobretudo, garantir a todos os alunos o acesso ao conhecimento historicamente produzido.

No contexto da educação inclusiva, a escola deve criar condições para que todos os alunos aprendam e tenham sucesso em suas aprendizagens. São várias mudanças que a escola precisa empreender para conseguir oferecer uma educação de qualidade, pois a inserção de todos os alunos na sala de aula comum requer uma revisão/reorientação do currículo, das metodologias e das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola (PLETSCH, 2009; MOSCARDINI, 2011; SANTOS, 2012).

O estudo desenvolvido por Pletsch (2009) é revelador dessa necessidade. Analisando as práticas curriculares dirigidas para o processo de ensino e aprendizagem de alunos com DI, matriculados em duas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, a pesquisadora constatou contradições no âmbito dessas práticas curriculares. Entre os achados da pesquisa

está a revelação de que essas práticas proporcionam aos alunos com DI apenas um conhecimento elementar, com predomínio de atividades que envolvem habilidades psicomotoras, tais como pintura, recorte, colagem, cópia etc.

Apesar de os professores demonstrarem uma forte preocupação com a alfabetização desses alunos, o estudo é conclusivo no sentido de que as práticas curriculares destinadas para os alunos com DI não promoveram mudanças significativas nas oportunidades de acesso ao conhecimento científico a essas pessoas, assim como não alteraram a situação de não aprender a que estão submetidas historicamente. A pesquisa revelou que um dos maiores obstáculos para atender adequadamente aos alunos com DI em sala de aula comum continua sendo a falta de conhecimentos dos professores.

Outro estudo, entretanto, evidenciou uma realidade mais complexa em relação ao currículo escolar, ao apontar práticas envolvendo o ensino de diferentes conteúdos por professores especializados. Mendes; Tannús-Valadão e Milanesi (2016) realizaram estudo que permitiu a identificação de oito diferentes tendências curriculares encontradas em discursos de professores do AEE para estudantes PAEE e que se referem a ênfases dadas no ensino de diferentes conteúdos, a saber: Autonomia (atividades de vida diária), 2) Motivação (atividades lúdicas e de lazer), 3) Instrumentação (uso de recursos tecnológicos), 4) Currículo padrão (reforço do conteúdo acadêmico da classe comum), 5) Currículo adaptado (conteúdo acadêmico simplificado), 6) Prontidão ou preparação (ênfase em atividades psicomotoras), 7) Letramento e alfabetização (leitura e escrita) e, 8) Compensatório (treino em habilidades cognitivas superiores para o impedimento intelectual).

Os resultados do referido estudo levaram as autoras a problematizar a existência dessas diferentes abordagens e a complexidade do conceito e da população dos estudantes enquadrados na condição de com DI. Argumentam que a população atualmente passível de ser enquadrada na categoria de DI é muito diversificada. 80% dos indivíduos diagnosticados com essa condição apresentam dificuldades restritas, localizadas na esfera acadêmica, necessitando de poucas adaptações no seu processo educacional, podendo ser atendidos em escolas regulares. Os outros 20%, entretanto, apresentam dificuldades mais acentuadas, requerendo um ensino mais diferenciado, com programas mais individualizados e objetivos que fogem a competência das escolas comuns.

As autoras acreditam que no caso do Brasil, as escolas regulares concentram a matrícula dos alunos com dificuldades restritas à área acadêmica e que as escolas especiais tenham os alunos com mais prejuízos e ressaltam ainda que dada a fragilidade que se verifica

no processo de identificação desses alunos, assim como considerando a baixa qualidade do nosso ensino, é possível questionar se as dificuldades que eles evidenciam se devem realmente a um déficit intelectual deles ou à incapacidade da escola de ensinar todos os alunos.

Moscardini (2011) realizou um estudo no qual se propôs a investigar como a escolarização do aluno com DI está estruturada na perspectiva da inclusão, focalizando o significado que o trabalho com conteúdos acadêmicos assume tanto no contexto regular de ensino, quanto nas propostas de AEE oferecidas a essas pessoas. Para tanto, selecionou alguns alunos diagnosticados com DI, matriculados em uma escola pública municipal de uma cidade do interior paulista, valendo-se da observação e da análise das atividades realizadas pelos alunos durante o período no qual frequentavam a classe comum e a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Seus resultados levaram-no a concluir que há um distanciamento entre o ensino comum e o AEE, impedindo a interlocução entre os profissionais e, conseqüentemente, a estruturação de propostas de trabalho semelhantes dirigidas ao desenvolvimento cognitivo do aluno. O estudo ressaltou também a existência de um trabalho pedagógico assentado em atividades fragmentadas, extremamente simples, com um patamar de complexidade aquém do nível de ensino em que o aluno se encontra, e, portanto, incapazes de desafiá-lo cognitivamente.

Outro estudo relevante foi desenvolvido por Santos (2012) sobre as práticas pedagógicas de professores que atendiam alunos com DI em turmas inclusivas de uma escola da cidade de Natal/RN. De acordo com a pesquisadora, os resultados evidenciaram a presença de uma pedagogia tradicional fundamentando a prática das professoras, com poucas adequações. Foi ressaltada no estudo a incipiência da ação formativa no contexto pesquisado, haja vista que durante a realização da pesquisa não havia nenhuma ação formativa na escola, assim como os professores não contavam com nenhum suporte de um professor especialista.

Estudos como esses são reveladores dos problemas que atravessam a escola nas tentativas que faz para efetivar a inclusão dos alunos que a ela chegam e evidenciam que, a despeito da farta e avançada legislação que dispõe sobre a inclusão escolar do PAEE, essa ainda não se efetivou em nosso país. A inserção desses alunos nas classes comuns da escola regular não tem se traduzido em garantia de aprendizagem para eles, ficando apenas como possibilidade de socialização, configurando, em muitos casos, uma segregação disfarçada, justificada pelos argumentos de que a escola não está preparada para recebê-los e que os

professores não têm a formação necessária para esse trabalho, o que de fato consiste em uma realidade, haja vista que a formação não prepara o professor para atuar na educação especial.

Se essa situação é extensiva a todos os alunos PAEE, acreditamos que ela se torna mais acentuada quando tratamos do aluno com deficiência intelectual. Parece haver por parte da escola e da sociedade a concordância de que para esses alunos basta que sejam dadas oportunidades para desenvolver as habilidades de socialização. Nesse ponto questionamos: Para que incluir? Qual a função da escola no processo de inclusão? O que deve ser ensinado? Quais práticas precisam ser desenvolvidas em sala de aula para se efetivar a inclusão de alunos com DI?

Uma pesquisa realizada por Miranda (2003), investigando a prática pedagógica de professores da escola regular e da escola especial que trabalhavam com alunos com deficiência intelectual foi conclusiva sobre a inadequação de tais práticas. O estudo revelou que nas duas escolas, as ações curriculares destinadas a esses alunos, por estarem fundamentadas na concepção de que pessoas com DI são imaturas, incapazes e lentas, não priorizavam atividades mais complexas que exigiam pensamento abstrato. Concebendo-os dessa maneira, há que se esperar que o ensino seja reduzido, minimizado, pois as expectativas em relação à aprendizagem do aluno com DI exercem muita influência no processo.

Vale ressaltar que ainda são escassos os estudos sobre práticas pedagógicas com alunos com DI em sala de aula comum. Consideramos que esse campo precisa ser investigado com mais profundidade para que se esclareça o que vem acontecendo com os alunos que têm essa condição e se encontram matriculados em classes comuns. É oportuno destacar que no estado do Piauí estudos sobre essa temática são ainda mais escassos e a realidade está a exigir propostas teóricas e práticas que possam subsidiar o trabalho realizado pelos professores da educação básica com esse público. Acreditamos que nesse ponto é que se insere a contribuição que esse estudo poderá oferecer.

Nossa Tese é que em função de uma formação no curso de Pedagogia que não contempla os conhecimentos básicos da área da Educação Especial, a prática do professor da classe comum nos anos iniciais do ensino Fundamental, com alunos com DI, não promove a aprendizagem desse aluno, aliado ao fato de que, muitas vezes, esse professor não se dispõe a modificar sua prática para atender a todos os alunos.

Assim, o interesse pela compreensão da prática docente de professores de alunos com deficiência intelectual fundamenta essa pesquisa que procura responder a seguinte questão:

Quais as práticas docentes adotadas por professores de alunos com Deficiência Intelectual na escola regular com vistas à inclusão?

Em decorrência dessa problemática, o estudo tem como objetivo geral investigar as práticas docentes de professores de alunos com deficiência intelectual na escola regular. Foram definidos os seguintes objetivos específicos: Caracterizar e analisar as práticas docentes de professores de alunos com DI; identificar dificuldades presentes na prática de professores de alunos com DI; analisar os processos de reflexão evidenciados pelos professores em função de experiências vivenciadas no contexto da sala de aula e em função da pesquisa.

Vale ressaltar que a prática docente está sendo entendida como o fazer do professor, o conjunto de ações conscientes e intencionalmente por ele planejadas e executadas em sala de aula, conectadas com as demais práticas que se realizam na escola, com vistas à aprendizagem do aluno, ou seja, tudo aquilo que configura sua atuação pedagógica e está diretamente relacionado ao processo de ensino, que por sua vez, não se desvincula do processo de aprendizagem (FRANCO, 2012; SOUZA, 2012; TACCA, 2006). A partir desse entendimento, estamos considerando como categorias de análise, os seguintes elementos definidores da prática docente: a visão da prática pelo próprio professor, a organização do currículo (o que, como e quando ensinar), estratégias e recursos metodológicos adotados pelos docentes, procedimentos de avaliação da aprendizagem e dificuldades enfrentadas na prática docente.

Como referência teórica para o estudo da prática docente dos professores de alunos com deficiência intelectual optou pela teoria histórico-cultural de Vigotski. Como matriz metodológica fizemos opção pela pesquisa qualitativa e a partir dessa matriz adotamos a Pesquisa Ação, adequada ao estudo da prática pedagógica tendo em vista a perspectiva de formação nela contida.

O interesse em pesquisar esse tema tem motivação pessoal e acadêmica. Uma primeira motivação está vinculada à minha³ trajetória profissional na Universidade Federal do Piauí como professora da disciplina Fundamentos da Educação Especial e integrante do Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva – NEESPI, situações que me colocam em contato com a problemática da inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial e com as

³ Em todo o trabalho fizemos opção por usar no discurso a primeira pessoa do plural, exceto quando se referir à experiência pessoal da pesquisadora, adotando-se a primeira pessoa do singular.

dificuldades encontradas pela escola e pelos professores para implementar com êxito uma proposta inclusiva.

A segunda motivação diz respeito à necessidade de ampliar e aprofundar o estudo realizado no Curso de Mestrado (1999) sobre o encaminhamento e o processo de alfabetização nas classes especiais para deficientes mentais⁴. Naquele período, entre os resultados encontrados, foi possível perceber que os alunos encaminhados para as classes especiais para alunos com DI eram aqueles que apresentavam dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização e que naquele espaço não se verificou uma prática docente voltada para o enfrentamento dessas dificuldades. Ao contrário, os dados revelaram que a prática docente priorizava o trabalho com atividades psicomotoras para o ensino da leitura e da escrita. O momento atual, orientado pelo paradigma da inclusão, requer novos estudos sobre as bases que fundamentam esse processo, a fim de verificar os possíveis avanços ocorridos.

Além disso, a temática estudada vincula-se à minha trajetória profissional na educação básica, atuando por longos anos nos anos iniciais do ensino fundamental como professora e, posteriormente, como pedagoga. Essa experiência me possibilitou vivenciar as dificuldades enfrentadas pelos professores para lidar com alunos com DI, levando-os a optar sempre pelo encaminhamento desse aluno para as classes especiais como forma de resolução das dificuldades enfrentadas pelos alunos, assim como para evitar confrontar as dificuldades da sua própria prática.

Entendemos que há um intervalo de tempo significativo dessa experiência até hoje, o que poderia ter levado a mudanças nesse estado de coisas, entretanto a literatura a esse respeito, bem como o nosso contato com a realidade educacional do estado do Piauí nos autoriza a supor que escolarização do aluno com DI permanece bastante problemática, apresentando um quadro que sugere em certa medida que a escola e o professor se desresponsabilizam pela aprendizagem dele. Mesmo permanecendo por vários anos na escola, o aluno fica estagnado do ponto de vista do conhecimento formal. Muitas vezes por não saber como agir, o professor não investe na aprendizagem desse aluno, mantendo-o em posição de passividade e indiferença em relação aos conteúdos curriculares.

⁴ O estudo foi realizado em 1999. Na época do estudo a terminologia adotada era deficiência mental que, posteriormente, foi substituída por deficiência intelectual.

O relato do estudo foi organizado em seis seções. A primeira, esta introdução, apresenta de forma breve o trabalho. Na segunda, discutimos algumas ideias sobre a deficiência intelectual, tais como conceituação, concepções e os desafios na escolarização de indivíduos com essa deficiência. A terceira seção traz uma discussão sobre a prática docente no contexto inclusivo. Nela discutimos o conceito de prática, os modelos e formação docente e dialogamos com a literatura a respeito das práticas no contexto da educação inclusiva, mais precisamente da prática docente com o aluno com deficiência intelectual.

A quarta seção detalha o percurso metodológico da pesquisa, caracterizando o grupo participante, o lócus da pesquisa e descrevendo procedimentos metodológicos e instrumentos usados para a produção das informações. A quinta seção é destinada à análise e discussão dos resultados e a sexta, às considerações finais quando são retomados os pontos mais relevantes do estudo e apontadas questões que emergiram da investigação e se apresentam como possibilidade de estudos posteriores. Por fim, são apresentadas as referências, os apêndices e os anexos.



2

**A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E OS
DESAFIOS PARA A ESCOLARIZAÇÃO**



2 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E OS DESAFIOS PARA A ESCOLARIZAÇÃO

Por determinação legal, as pessoas com deficiência, dentre as quais as que apresentam deficiência intelectual, conquistaram o direito de acesso ao sistema formal de educação. No Brasil, desde a década de 1990 estamos convivendo com a presença desses alunos nas classes regulares de ensino, porém há indicadores de que os alunos com Deficiência Intelectual (DI), não estão se apropriando dos saberes escolares. A aprendizagem desses alunos não tem sido favorecida pela escola, mesmo os tendo incluídos em suas classes (CHINALIA, 2016; PLETSCHE, 2014; MENDES, 1995

)

Nessa perspectiva, temos como objetivo, nesta seção, discorrer sobre o que a literatura aponta quanto ao que está acontecendo com os alunos com DI, para além da inserção no espaço escolar, de modo a conhecer quais as possibilidades que lhes têm sido oferecidas para a apropriação dos conteúdos da escolarização. Iniciamos discutindo brevemente a história das representações sociais relacionadas à deficiência construídas ao longo dos tempos e que determinaram diferentes posturas e condutas da sociedade em relação a esse fenômeno. Em seguida, evidenciamos o conceito e as concepções acerca da deficiência intelectual, ressaltando as especificidades do desenvolvimento dessas pessoas e, apresentamos algumas reflexões em torno das diretrizes e da política para a inclusão do aluno com DI. Para finalizar a seção, discutimos as dificuldades e possibilidades no processo de escolarização desse aluno, apontadas em pesquisas recentes.

2.1 Breve história das representações sociais da deficiência

Pouco se sabe sobre as pessoas com deficiência, visto que historicamente elas não despertaram a atenção dos historiadores e estudiosos para si, não tiveram voz e conseqüentemente, não puderam contar sua história, como afirma Lepri (2012, p. 61), “a história da deficiência é essencialmente uma história dos ausentes [...], a história de um povo silencioso”. Todavia, a forma como concebemos a deficiência, hoje, é fruto de uma longa construção social, na qual os homens foram elaborando representações acerca desse

fenômeno, na tentativa de atribuir-lhe significado. Tais representações, originadas dentro de um sistema cultural, determinam diferentes posturas e condutas da sociedade em relação à deficiência. Assim, encontra-se na literatura da área referência a seis imagens que simbolizam representações sociais da deficiência, vinculadas a determinados períodos históricos, embora sem linearidade rígida, a saber: o erro da natureza, o filho do pecado, o selvagem, o doente, a eterna criança e a pessoa (LEPRI, 2012).

Considerar que tais representações são elaboradas a partir dos valores, do conhecimento, das crenças e normas vigentes na sociedade permite compreender a prática do infanticídio e a política eugênica adotadas na Idade Clássica, especificamente nas sociedades grega e romana, para se livrar das pessoas com algum defeito, entendido por estas como um **erro da natureza**. Nessas sociedades, a valorização da perfeição do corpo, ainda que por razões distintas, como por exemplo, em Atenas por razões estéticas e em Esparta em função da vocação da cidade para a guerra, tornou banal o extermínio desses indivíduos, sem que despertasse nenhum sentimento de culpa ou remorso por parte dos que o exercitavam.

Um mito interessante apontado por Bianchetti (1998) ilustra com clareza esse momento da história. Segundo o autor, havia um bandido que postado numa encruzilhada entre duas cidades, convidava os viajantes cansados para sua casa. Após alimentá-los, indicava àqueles que apresentavam maior estatura, uma cama pequena e aos de menor altura, uma enorme cama. Como estes não se ajustavam às medidas, Procrusto cortava seus membros ou estendia-os até que se ajustassem. O mito do leito de Procrusto dá uma bela medida de como o não pertencimento a um modelo padrão pode redundar em consequências nefastas para o indivíduo.

Modificação nessa forma de tratar a pessoa com deficiência é verificada durante a segunda metade da Idade Média, pois antes do surgimento do Cristianismo, a representação desse sujeito como **filho do pecado**, levou milhares às fogueiras da inquisição e, somente posteriormente, a partir da visão de que eles eram “filhos de Deus”, portanto que tinham alma é que se passou a abrigá-los em conventos e mosteiros, como forma de praticar a caridade e, ao mesmo tempo, de utilizá-los como exemplo para evitar o pecado. Percebe-se, então que a prática da eliminação é substituída pelo cuidado, aceitação piedosa, dando início a uma prática assistencialista (PESSOTTI, 2012).

Nesse percurso histórico, outras representações vão se sedimentando. A imagem do deficiente como **o selvagem** a partir do século XVI deu origem ao nascimento da educação especial e sugere a crença em uma natureza comum a todos os homens e indica a necessidade

de um trabalho voltado para a normalização. Nessa perspectiva, a discussão presente era a de que o homem precisava da cultura para se tornar verdadeiramente humano, pois a natureza só fornecia o básico. É deste período a discussão acerca das meninas lobo e, principalmente sobre Victor de Aveyron, criança encontrada nos arredores da floresta de Aveyron e que apresentava um comportamento semelhante ao de um animal. Na busca por entendimento do que aconteceu a este, surgem duas visões opostas, a de Pinel, que defendia que Victor era incapaz, condenando-o, assim, ao hospital psiquiátrico, pois concebia que sua natureza estava perdida, e a de Jean Itard que defendia que somente faltava a este o convívio social e a assimilação da cultura, fatores que permitiriam seu desenvolvimento. Sua crença nesse progresso o fez assumir a educação de Victor, o que possibilitou a criação dos fundamentos da educação especial. Essa experiência é considerada muito valiosa para o posterior desenvolvimento de metodologias específicas para a educação de pessoas com DI.

A partir do século XIX, o deficiente passa a ser representado como **o doente**, elemento perigoso para o funcionamento da sociedade que precisava ser afastado do convívio social, ocupando os orfanatos, hospitais, manicômios, cárceres etc. Vale ressaltar que essa representação foi impulsionada pelas recentes conquistas da industrialização e incentivada pelo modelo capitalista de produção. Nesse sentido, aqueles considerados improdutivos deveriam ser mantidos fora da sociedade e aos cuidados da família, de modo que se resolviam dois problemas com essa solução: protegia-se a sociedade e, ao mesmo tempo, delegava-se à família a responsabilidade por esses indivíduos, isentando, assim, o poder público. A exigência de escolaridade e produtividade abre espaço para o surgimento dos instrumentos de medição da inteligência e para a rotulação dessas pessoas.

Para produzir essa exclusão tiveram que legitimar sistemas de classificação e designar técnicos para sua aplicação. As práticas classificatórias assumem o status de método científico e o diagnóstico passa a ter uma importância fundamental para a definição do tratamento e o encaminhamento às instituições. Os crimes, a perversão, as crueldades passam a ser tratados como doença, imputados aos indivíduos com deficiência, concebidos como doentes perigosos. A psiquiatria passa a ser a ciência capaz de estabelecer as correlações entre manifestações orgânicas e comportamentos desviantes, evidenciando o poder do médico na definição da deficiência.

Nesse contexto, Alfred Binet idealiza uma escala de avaliação da inteligência que passa a ser utilizada para classificar os indivíduos em normais e anormais e, estes últimos, entre os que deveriam ir para escola e os que dela deveriam se manter afastados. Em sendo

encaminhados para a escola, frequentavam as classes especiais até se tornarem aptos a cursar a escola regular. Desse modo, a Psicologia passa a se ocupar também da deficiência como questão teórica e sua contribuição, através de Binet com suas provas de inteligência, foi considerada responsável pelo estigma e os rótulos impostos às pessoas que não obtinham bom desempenho nessas provas, sendo consideradas incapazes intelectualmente (PESSOTTI, 2012)

A partir da metade do século XX, é possível identificar uma nova representação da deficiência em que a imagem predominante é a da **eterna criança**. Coerentemente com a nova organização social, ocorre a infantilização da pessoa com deficiência, vista como alguém que nunca vai crescer e que precisará sempre dos cuidados e proteção da família. Os progressos da medicina e da psicologia aumentam as expectativas das famílias e reforçam as práticas de reabilitação.

Essas representações sofrem alterações a partir de 1960, quando o modelo médico passa a ser questionado pelo caráter segregador dos tipos de assistência oferecidos. Em 1970 é elaborado o modelo social da deficiência que, afastando-se do modelo médico, compreende a deficiência como uma construção social, deslocando a origem do problema/deficiência da pessoa para o ambiente social, ou seja, para as barreiras sociais que impedem que essas pessoas desenvolvam suas capacidades, bem como propõe que sejam tratadas como sujeitos de direito. A imagem associada a essa representação é a da **Pessoa**.

Essa é a que mais se aproxima da fase que se está vivendo na atualidade, entretanto, cabe ressaltar que essas imagens se confundem em diferentes períodos, de tal modo que até mesmo nos dias de hoje é possível encontrar quem considere que o nascimento de um filho com deficiência se deve a um castigo divino por pecados cometidos. Assim, depois de estabelecida uma representação, esta sempre estará presente, ainda que em menor proporção, em função do contexto social, econômico, político e cultural do período.

Essa rápida incursão pela história nos mostra que as pessoas com deficiência, especialmente aquelas com DI, têm sido vítimas de um amplo processo de exclusão social e que nos diferentes momentos da história a sociedade tem demonstrado atitudes sociais diferenciadas em relação a essas pessoas, de acordo com os condicionantes econômicos, políticos e socioculturais. Por muito tempo, a elas foi negado o direito à educação, situando-se no início do século XX as primeiras iniciativas de educação escolar dos indivíduos com deficiência.

Embora se situe no século XVI o início dos estudos sobre a deficiência, a partir do interesse da medicina em estabelecer um padrão de normalidade para a época e classificar os indivíduos desviantes dele, só tardiamente, no século XIX, é que a deficiência intelectual se torna uma preocupação também da Pedagogia, pois os pedagogos começaram a se mostrar interessados nas possibilidades de educar os indivíduos assim classificados.

De modo geral, a sociedade acumula muitas dúvidas e incompreensões em relação à deficiência intelectual, fruto das representações sociais construídas acerca desse fenômeno. O preconceito tão profundamente arraigado em nós faz com que olhemos para os indivíduos com DI como estranhos à sociedade, pessoas totalmente incapazes pela limitação que apresentam. Enxergamos nos indivíduos com DI um leque de impossibilidades e, por isso, negamos a eles a chance de aprender.

A forte predominância de um modelo biológico na explicação da deficiência intelectual, orientando o diagnóstico, foi responsável por esse legado. Assim como o diagnóstico, a conceituação da deficiência intelectual tem ensejado muitas discussões e críticas, passando recentemente por uma alteração na terminologia. Para maiores esclarecimentos sobre a questão, será feita uma análise da evolução do conceito à luz da legislação e dos argumentos para justificar a mudança na terminologia, bem como das concepções acerca do fenômeno da deficiência.

2.2 Deficiência intelectual: conceituação e concepções

Há sempre muita discussão em torno do fenômeno por muito tempo conhecido como deficiência mental⁵. Por se tratar de um conceito muito amplo, de interesse de vários profissionais e passível de várias definições, ele tem suscitado muitas controvérsias que refletem em parte o desconhecimento que a sociedade tem em relação a essa deficiência. Acreditamos que o estranhamento que existe, notadamente no espaço escolar, pode se reduzir quando se conhece mais sobre o tema, sobre as especificidades dessas pessoas, “[...] especificidades que precisam ser conhecidas e trabalhadas a fim de que esses sujeitos não estejam apenas presentes nos contextos escolares, mas tenham garantido o acesso aos conhecimentos ali produzidos” (ROCHA; ÁVILA, 2015, p. 32).

⁵ Esse termo foi utilizado por muito tempo, tendo sido alterado para deficiência intelectual em 2004, na Conferência de Montreal, Canadá, com a justificativa de que o problema afeta somente o intelecto e não a mente como um todo.

A nomenclatura deficiente mental tem sua origem situada no Congresso de Genebra, em 1939, apresentada para substituir o termo anormal e servir para padronização mundial da referência (CARNEIRO, 2006). Desde então, muitos debates em torno da questão foram desencadeados, apontando a carga negativa e a visão estigmatizante que o termo carrega.

Em 1992, a Associação Americana de Retardo Mental—*American Association Mental Retardation* (AAMR) definiu a deficiência intelectual como um comprometimento que se manifesta antes dos 18 anos e se caracteriza por um funcionamento intelectual abaixo da média e dificuldades adaptativas. Vale ressaltar que essa associação mudou de nome a partir de 2001, passando a chamar-se Associação Americana sobre deficiências intelectuais e do desenvolvimento—*American Association Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) (COSTA, 2011).

O Brasil adotou uma definição de Deficiência Intelectual (DI) tendo como referência a proposta pela AAIDD, de modo que na Política Nacional de Educação Especial de 1994, essa deficiência encontrava-se definida nos mesmos termos. O Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, que regulamentou as Leis nº 10.048/2000 e 10.098/2000, traz a seguinte definição:

Deficiência Mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1. comunicação; 2. cuidado pessoal; 3. habilidades sociais; 4. utilização dos recursos da comunidade; 5. saúde e segurança; 6. habilidades acadêmicas; 7. lazer; e 8. Trabalho (BRASIL, 2004).

Para esclarecimento e melhor compreensão da questão, é preciso registrar que em 2006 foi aprovada a mudança do termo deficiência mental para deficiência intelectual, motivada pelo avanço do conhecimento nas diversas áreas sobre o fenômeno do déficit intelectual, conduzindo os profissionais ao entendimento “de que o déficit cognitivo não está na mente como um todo e sim numa parte dela, o intelecto” (SASSAKI, 2007).

Aprovado em 2004, o termo foi introduzido e utilizado na Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual. Este documento foi o resultado das discussões feitas na Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, na cidade de Montreal Canadá, em outubro de 2004. Vários argumentos são invocados para justificar a alteração na terminologia: “pode ser considerada mais adequada na medida em que reflete as mudanças de concepção de deficiência intelectual descritas pela AAIDD. É considerada menos ofensiva para as pessoas e

demonstra mais respeito e dignidade” (SCHALOCK et al. apud VELTRONE; MENDES; 2012).

É possível encontrar na literatura outros argumentos justificando a mudança. Braun (2012, p. 113), expõe os seguintes argumentos utilizados pela AAIDD para justificar a importância da alteração feita na terminologia:

A substituição de um termo pelo outro foi considerado, tendo em conta que o termo *deficiência intelectual*: a) reflete melhor o constructo modificado de deficiência, descrito a partir do enfoque multidimensional, b) relaciona-se melhor com as práticas profissionais atuais, centradas em condutas funcionais e fatores contextuais, c) é menos ofensivo para as pessoas com deficiência, d) é mais coerente com a terminologia internacional.

Embora se possa concordar com os argumentos apresentados, é preciso ressaltar que a mudança de terminologia não resolveu definitivamente as dificuldades que os indivíduos com essa deficiência têm enfrentado em seu processo de escolarização, fortemente marcado pela segregação/exclusão.

A despeito das várias interpretações que circulam sobre a deficiência, dois modelos antagônicos na explicação do fenômeno se destacaram: o biológico e o social. O primeiro foi hegemônico por muito tempo e influenciou o diagnóstico e as práticas educacionais destinadas aos indivíduos com deficiência de tal modo que sua hegemonia se faz sentir até hoje. O modelo biológico alicerçou-se em saberes provenientes das Ciências da Saúde e ficou conhecido no mundo ocidental na década de 60, postulando que a deficiência é uma patologia individual e, portanto, a responsabilidade pela condição é da pessoa ou da sua família (PICCOLO; MENDES, 2012). Nesse sentido, Oliver (1996 apud PICCOLO, 2015, p. 88) esclarece o seguinte sobre esse modelo:

[...] localiza o problema da deficiência dentro do indivíduo e vê as causas deste problema como decorrentes de limitações funcionais ou prejuízos psicológicos que são assumidos como decorrentes da deficiência. A grande teoria que guia essa estrutura orgânica é a da deficiência como tragédia pessoal, entendendo-a como uma desgraça na vida do indivíduo que se torna carente de tratamento médico a fim de recobrar seu estado de humanidade. Sob tal ótica, o deficiente é visto como alguém que precisa ser tratado, reabilitado e capacitado para se adaptar a sociedade como ela é.

Essa maneira de entender a deficiência é geradora de formas de exclusão das pessoas que não correspondem às expectativas médias da sociedade, fenômeno próprio do

capitalismo, pois seguindo a lógica da exploração da força de trabalho, é este que define quem é ou não deficiente, quem será incluído ou excluído da sociedade, ou seja, são as relações de produção que definem a condição social de apto ou inapto para o sistema. Sobre essa face cruel e perversa do sistema capitalista, notadamente em relação às pessoas com deficiência, Piccolo e Mendes (2012, p.61) oferecem a seguinte análise:

[...] No terreno do capital, obcecado pela exploração da força de trabalho, aqueles que são vistos como potencialmente menos exploráveis pelos detentores dos meios de produção, tais como as pessoas com deficiência, em razão do seu suposto desajuste em relação à normalidade instituída pela parafernália industrial, são alijadas de tal estrutura. Sem os meios necessários para a manutenção de sua existência, a dependência e o assistencialismo brotam quase como elementos naturais. Exclui-se uma coletividade para posteriormente incorporá-la às margens e justificar a suposta benevolência do sistema produtivo [...].

E, assim, foi se sedimentando no seio do sistema capitalista essa explicação para a deficiência oferecida pelo modelo médico individual, que privatiza a responsabilidade pela deficiência, restringindo o papel do Estado, limitando os gastos com as possíveis despesas, e se consolidando em nossas mentes e práticas como explicação natural e inquestionável.

O modelo médico, ainda hegemônico, aborda a deficiência por meio de um conjunto de teorias e práticas assistenciais em saúde que pressupõe relação de causalidade entre a lesão ou a doença e a experiência da deficiência. A deficiência, nesse modelo, é a expressão de uma limitação corporal do indivíduo para interagir socialmente (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010, p.3).

Esse modelo por bastante tempo orientou o diagnóstico da deficiência intelectual, baseado exclusivamente nos níveis de QI, a partir do qual as pessoas eram classificadas conforme o grau da deficiência apresentada (leve, moderada, severa e profunda) e definidas as perspectivas de aprendizagem. A deficiência era compreendida como um traço pessoal, inalterável. Predominando a visão médica, centrada nos déficits da pessoa, a criação das escalas de inteligência por Alfred Binet teve grande importância na definição dos procedimentos diagnósticos, ao propor a classificação das crianças a partir do quociente intelectual (QI). Esse tipo de classificação fundamentou os laudos psicológicos por muitas décadas, determinando a exclusão escolar daquelas crianças que apresentavam um baixo QI, supostamente incapazes de aprender (PRIOSTE; RAIÇA; MACHADO, 2006).

Esse diagnóstico centrado no modelo médico contribuiu para fortalecer a discriminação contra as pessoas que apresentam algum problema no funcionamento

intelectual, como algo centrado no sujeito, desconsiderando todos os fatores sociais e culturais que podem determinar a situação.

O surgimento das instituições filantrópicas sem dúvida constituiu uma contribuição relevante ao se apresentar como alternativa de atendimento àqueles alunos excluídos da escola regular por serem considerados incapazes de aprender. Não obstante esse papel importante, elas têm sido alvo de muitas críticas por seu caráter segregador.

As classes especiais, implantadas no final da década de 1970 nas escolas regulares, para atender alunos classificados como com deficiência intelectual leve, no período que ficou conhecido como paradigma da integração, constituem um exemplo da legitimação de um espaço de segregação por ter contribuído com a seletividade social praticada por essas escolas, absorvendo alunos, na maioria das classes socialmente menos favorecidas, apontados como apresentando déficits de aprendizagem. Ao situar o problema unicamente no indivíduo, assumiu-se o risco de categorizar sob o rótulo de patologias e distúrbios as dificuldades de aprendizagem que podem ter origem nos processos sociais e pedagógicos. Foi o que de fato aconteceu.

Muitas críticas têm sido dirigidas a essa modalidade de atendimento, tanto em relação aos motivos de encaminhamento quanto aos critérios e instrumentos de avaliação, indicando que tais critérios são basicamente fornecidos pelas escalas de inteligência e pelos testes psicológicos destinados à mensuração da inteligência, revelando uma visão clínico/médica.

A avaliação realizada nesses moldes foi responsável por um número excessivo de crianças com rótulo de deficiência intelectual, apontando confusão entre esta e dificuldade de aprendizagem. Como consequência dessa confusão, encontra-se, nesse período, um número elevado de crianças encaminhadas para a classe especial no início da escolarização, com histórico de dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita. Muitas crianças, todas pertencentes à camada da população socialmente menos favorecida, tiveram seu percurso escolar comprometido por esse modelo de avaliação que, desprezando totalmente os fatores sociais, imputava à criança a culpa por suas dificuldades. Essa situação permanece ainda hoje, pois não se tem critérios claros para identificação dessa população. Por essa razão, a categoria de alunos com deficiência intelectual apresenta-se extremamente ampla, incluindo também aqueles alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento (MENDES, 1995).

A avaliação e identificação do aluno com deficiência intelectual sempre foi e continua sendo uma questão complexa. Estudos apontam (VELTRONE, 2011) que é o grupo mais numeroso, concentrando cerca de 50% de todos os alunos PAEE matriculados, o que pode

sugerir que a identificação não é precisa. Entretanto, se considerarmos as matrículas de alunos com DI no Brasil essa proporção chega a 70%. A complexidade do conceito e dos critérios pode ensejar práticas de identificação arbitrárias e subjetivas. “Além de ser o maior contingente do alunado, o fato do déficit ser de natureza cognitiva, faz com que esses alunos – que são o PAEE, sejam os maiores causadores de dúvidas e desafios no espaço educacional” ((MENDES; TANNUS-VALADÃO; MILANESI, 2016, p. 51).

Alguma eventual dificuldade de aprendizagem que essas crianças apresentam é explicada como incapacidade delas, quando, em muitos casos, a origem da dificuldade é externa à criança, pois pode estar nas práticas escolares, por exemplo. Assim, muitas crianças receberam e ainda recebem diagnóstico de deficiência intelectual por manifestarem dificuldade para aprender a ler e escrever e, equivocadamente, foram encaminhadas às classes especiais para deficientes intelectuais. O estudo realizado por Paixão (1999) sobre essa temática constatou que as crianças que frequentavam a classe especial na época da pesquisa, não demonstraram indícios de deficiência e apresentavam dificuldades na leitura e na escrita muito semelhantes às que frequentavam a classe comum, além disso, na primeira série, as crianças da classe especial mostraram melhor desempenho em leitura que as da classe comum, evidenciando que outros critérios orientaram o encaminhamento.

Os efeitos do modelo biológico foram nefastos para um número elevado de crianças que, por força de diagnóstico, hoje questionável, foram impedidas de frequentar a classe comum do ensino regular, sendo deslocadas para as classes especiais para crianças com deficiência intelectual, exaustivamente criticadas, tanto pelo ambiente segregador, quanto pelo empobrecimento das interações sociais naquele espaço e pelo despreparo dos professores para a função que lhes era reservada.

Como alternativa ao modelo médico, surge na Inglaterra, no fim dos anos 70, através do grupo “*DisabilityStudies*”, o modelo social da deficiência, pressupondo “que as pessoas com deficiência são sistematicamente discriminadas e excluídas da participação na sociedade contemporânea, sendo esse o resultado negativo das barreiras atitudinais, físicas e institucionais que estabelecem tal limite às pessoas com impedimentos corporais” (GESSER; NUERNBERG; TONELI, 2012, p.559). Para esse modelo, a deficiência não é uma condição inerente ao indivíduo; ela, ao contrário, é consequência de uma estrutura social. Vê-se, pois, que o problema da deficiência é deslocado do indivíduo, como defende o modelo médico, para a sociedade, como esclarece Piccolo (2015, p.89):

[...] É a estrutura social que desabilita e cria a deficiência devido à falta de serviços e oportunidades adequadas para assegurar a plena e incondicional inclusão social de todos. Partindo desse esteio teórico, é a sociedade que deve se adaptar e acomodar para locupletar as necessidades de seus membros e não o contrário. A deficiência não é uma consequência natural do corpo lesionado, e sim uma imposição social relacionada a não adaptação da diferença [...].

Na base da explicação oferecida pelo modelo social está a compreensão de que muitos problemas enfrentados pelas pessoas com deficiência não se devem a características intrínsecas ao indivíduo, em função de sua deficiência, pois esta não pode ser vista como um prejuízo, já que é a manifestação da diversidade humana. Ao contrário, eles evidenciam a inadequação do ambiente, a falta de acessibilidade, o desprezo da sociedade pelas necessidades das pessoas com deficiência, que se veem excluídas dos espaços sociais e, por extensão, da educação, do trabalho, do lazer. Nesse sentido, o modelo advoga a necessidade da mudança social e seus formuladores defendem “[...] a concepção de que a mudança do ambiente e das relações sociais altera o significado e sentido que a deficiência desempenha na sociedade” (PICCOLO, 2015, p. 119). Está claro que esse modelo tem fundamento diferente do modelo biológico, podendo se estabelecer entre eles a seguinte diferenciação:

[...] Entre o modelo social e o modelo médico há diferença na lógica de causalidade da deficiência. Para o modelo social, a sua causa está na estrutura social. Para o modelo médico, no indivíduo. Em síntese, a ideia básica do modelo social é que a deficiência não deve ser entendida como um problema individual, mas uma questão da vida em sociedade, o que transfere a responsabilidade pelas desvantagens das limitações corporais do indivíduo para a incapacidade (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010, p.4).

Colaborando com o debate sobre o modelo social da deficiência, Tunes (2003) comenta que a compreensão do fenômeno da deficiência deve ser buscada na relação entre anomalia biológica e sociedade, pois a deficiência não resulta necessariamente do distúrbio biológico, mas, sim, do impacto que ele causa no seu ambiente social, podendo-se verificar que um mesmo distúrbio biológico pode desencadear impactos sociais diferentes.

Devemos compreender que o modelo social da deficiência incorpora diversas contribuições teóricas, algumas originárias dos estudos sociológicos sobre a sociedade e representa um esforço de muitos pesquisadores para explicar a deficiência como uma construção social, sem negar o caráter biológico que a compõe. Há de se considerar que a tarefa é difícil por ser a deficiência um fenômeno complexo e por estar enraizada na sociedade a compreensão da deficiência como condição genética, uma doença, uma patologia individual.

Ampliar as discussões sobre a compreensão da deficiência como produto social é a forma mais viável de transformar as mentalidades.

Nos dias atuais é possível verificar algumas mudanças no quadro referente à deficiência intelectual, a partir de uma visão social da deficiência, segundo a qual “deve ser compreendida dentro de uma abordagem ecológica que considere o funcionamento da pessoa na interação com o mundo em que vive, observando as oportunidades e o apoio recebidos ao longo da vida” (PRIOSTE; RAIÇA; MACHADO, 2006, p. 22). Nessa perspectiva, ela se caracteriza por um funcionamento intelectual abaixo da média, isto é, um QI situado entre 70 e 75, concomitante com comprometimento nas habilidades adaptativas. Desse modo, o diagnóstico centra-se na identificação dos apoios e suportes que o meio social deverá oferecer ao indivíduo para que ele se afaste da condição inicial. O índice de QI exclusivamente não é suficiente para a conclusão do diagnóstico.

Em que pesem essas mudanças, o conceito oficial ainda não expressa uma concepção de deficiência intelectual como construção social, pois apesar de levar em conta outros aspectos além da avaliação da inteligência,

Expressa uma concepção que desconsidera as interações sociais que constituem os homens e as mulheres, lidando apenas com características individuais, como se a deficiência estivesse localizada nas pessoas e não a partir das relações que se estabelecem entre elas (CARNEIRO, 2006, p. 141).

É prevalente na nossa sociedade a concepção de deficiência assentada no modelo biológico que enfatiza o déficit, a falta, a incapacidade, focalizando o indivíduo abstraído do seu contexto social. Uma concepção envolve a compreensão sobre um determinado fenômeno, determinada maneira de ver ou apenas um ponto de vista sobre esse fenômeno e essa concepção determina em grande parte nossos comportamentos. Nesse sentido, a concepção assentada no modelo biológico, enfatizando o déficit, colocando no indivíduo a causa da deficiência, revela-se dramática porque traduz de que forma as pessoas com deficiência são vistas e tratadas na sociedade.

Transportando-se para o contexto escolar, as concepções dos professores acerca da deficiência revelam como os alunos com essa condição são vistos e atendidos na escola e, por essa razão, a investigação sobre essas concepções tem despertado o interesse de pesquisadores. Souza (2010) realizou um estudo sobre a inclusão de alunos com deficiência em uma instituição de ensino superior do Piauí e, nesse estudo, a pesquisadora procurou conhecer a concepção dos docentes dessa instituição acerca da deficiência. Seus resultados

evidenciaram que dos 15 docentes investigados, oito manifestaram a concepção de deficiência relacionada a “Déficits nas condições orgânicas, sensoriais, físicas e intelectuais”; cinco compreendiam a deficiência como “Déficit de aptidão, destrezas e habilidades não compatíveis com os padrões socialmente aceitos de desempenho” e dois como “Condição humana especial, que requer preparo da sociedade e intervenção educacional adequada” (SOUZA, 2010, p. 63).

Depreende-se desses dados que oito professores revelaram o entendimento postulado pelo modelo médico, segundo o qual a deficiência é um problema individual que penaliza os indivíduos, colocados em situação de desvantagem em relação à maioria. Para cinco deles a deficiência também se expressa por déficits, mas em relação a um padrão estabelecido pela sociedade. Apenas dois docentes emitiram opinião reveladora da compreensão de que a deficiência é uma condição humana fortemente agravada pela inadequação da sociedade, portanto, mais próxima do modelo social.

Para os alunos com deficiência intelectual, essa concepção de deficiência que enfatiza o déficit, a incapacidade, é ainda mais presente entre os professores da educação básica e as consequências são muito mais visíveis, pois esses indivíduos estão nas escolas, mas não se apropriam do conhecimento e esse fato parece não incomodar os profissionais das instituições educativas, visto que o encaram como natural diante da crença que alimentam sobre a impossibilidade dos alunos com DI aprenderem. Apesar de estarem incluídos nas escolares regulares como determina a lei, a escolarização desses indivíduos não vem logrando muito êxito.

Entendemos, portanto, que a concepção científica de DI precisa ser compreendida como uma construção científica, cujo início data do século XIX com a teoria da idiotia que pressupunha uma origem constitucional, de base genética e a irreversibilidade da condição. Na sua evolução histórica, o conceito tem sofrido várias transformações teóricas. No início do século XX foi associado ao fracasso escolar, incluindo-se o critério do déficit intelectual. Em decorrência desse processo histórico, chegamos à atualidade com uma definição muito abrangente. A categoria DI é bastante genérica, pois nela estão incluídas pessoas com problemas e necessidades muito diversificadas (MENDES, 19995). Assim, enquanto construto científico, o conceito de DI tem sofrido muitas mudanças ao longo do tempo, de modo que sobre a definição atual, podemos afirmar que:

[...] o termo é um amplo guarda-chuva que abriga indivíduos que pelos mais variados motivos não conseguem atender as exigências sociais, e que por razões pragmáticas têm sido agrupados arbitrariamente numa mesma condição. [...] Em decorrência disto, o campo se defronta com problemas aparentemente insolúveis e com uma compreensão ainda incompleta do que é a DI, e que induzem a divergências teóricas e dificuldades para se estabelecer conclusões sobre qual é a melhor forma de educar esses indivíduos (MENDES; TANNUS-VALADÃO; MILANESI, 2016, p. 6)

Essa abrangência realmente constitui problema, pois esse fato faz com que essa categoria seja a mais numerosa. O professor recebe alunos tão diferentes em comportamento, necessidade e habilidades, mas com o mesmo diagnóstico, e isso dificulta a compreensão do docente sobre como se caracteriza a DI, além de exigir dele um esforço maior para planejar um trabalho que respeite essa diversidade.

Veltrone (2011), em sua tese de doutorado investigou o processo de avaliação para identificação dos alunos com DI em cinco municípios do Estado de São Paulo, envolvendo três instâncias responsáveis pela identificação dos alunos (rede municipal, rede estadual e escola especial) e os dados revelaram que faltam diretrizes em termo de adoção de uma única definição de procedimentos e instrumentos de avaliação da DI.

Os resultados indicam também que o professor da classe comum é o principal agente de encaminhamento, sendo os indicadores de suspeitas da DI: atraso no desenvolvimento, dificuldades escolares, problemas de comportamento adaptativo e problema de comportamento. A pesquisadora posiciona-se no sentido de considerar que a avaliação criteriosa para identificar alunos com DI é um elemento importante para a política de inclusão. Há necessidade de padronizar o processo de avaliação para identificação de DI a fim de evitar a arbitrariedade e subjetividades que acompanham o processo hoje.

2.3 Inclusão educacional: Diretrizes, política e a escolarização do aluno com DI

Ingressamos a partir da década de 1990, em um movimento denominado inclusão escolar, parte de um movimento maior denominado inclusão social. Apropriado pelo mercado na lógica do capital, o processo de inclusão passa a ser apoiado pelos organismos internacionais, tais como o Banco Mundial através de ações organizadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pelo Fundo das Nações Unidas (UNICEF) que o defendem porque

veem nele a possibilidade de manutenção da lógica neoliberal. Os movimentos sociais também o defendem por vislumbrarem a possibilidade de atendimento das necessidades básicas da população (ALMEIDA; CORRÊA, 2007). Amparado no discurso dos direitos, terminam por eliminar as possibilidades de reivindicação daqueles a quem diz proteger, pois estes não podem exigir o que já está posto em lei, decretos e resoluções, a não ser em processos precários de judicialização que terminam por não atender a todos, mas apenas àqueles que buscam por soluções individuais.

Várias ações desencadearam as discussões em torno desse movimento. Em âmbito mundial, particularmente no campo da educação, a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada em 1990, em Jomtien na Tailândia para discutir a universalização da educação básica, costuma ser apontada como ponto de partida do movimento pela inclusão. Na sequência veio a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade”, realizada em 1994, em Salamanca na Espanha que difundiu a filosofia da educação inclusiva (MENDES, 2010). A Declaração de Salamanca (1994), deflagrada nessa Conferência, é considerada o marco da defesa de uma escola para todos, pois nela está a proposta de que as escolas de ensino regular se transformem em espaço inclusivo para receber os mais distintos alunos.

Outro documento considerado importante nesse processo como enfrentamento de práticas discriminatórias foi a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência que foi adotada na cidade de Guatemala/ Guatemala no ano de 1999, sendo ratificada pelo Brasil em 2001.

Conforme Kassar (2012), com a consolidação da rede de proteção social estabelecida pela Constituição Federal de 1988, tem início a disseminação de uma proposta de educação escolar inclusiva para a qual concorrem três aspectos. O primeiro refere-se ao movimento de associações de pais e profissionais envolvidos com pessoas com deficiências, ou das próprias pessoas com deficiências que se organizavam em defesa dos seus direitos, durante o século XX. O segundo aspecto tem a ver com as mudanças de ações em relação às pessoas com deficiência que começam a surgir no mundo como, por exemplo, a adoção do princípio de Normalização, em 1959, na Dinamarca. O terceiro é referente aos acordos internacionais que o Brasil ratifica, dentre eles: “a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a instituição do Ano internacional das pessoas deficientes (1981); a Declaração de Jomtien (1990); a Declaração de Salamanca (1994); a Convenção da Guatemala (1999)” (KASSAR, 2012, p.97).

Discute-se muito a relação que existe entre as políticas educacionais implantadas em um país e o processo de globalização. “[...] Acordos e documentos internacionais são fontes para leis e diretrizes educacionais em diferentes países e o Brasil não foge a essa regra [...]” (KASSAR, 2012, p.94). É sabido que nos anos de 1990, o Estado Brasileiro empreendeu uma série de reformas alinhando-se aos ideais neoliberais e desde então os organismos multilaterais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), passaram a dirigir as transformações realizadas no país. Assim, a implantação da política de educação inclusiva reflete esse alinhamento e é fruto dos acordos multilaterais estabelecidos. A esse respeito, Kassar (2012, p. 104) tem o seguinte posicionamento: “[...] acreditamos que é ingenuidade pensar em autonomia absoluta do país em suas decisões. No entanto, é igualmente ingênuo jogar as responsabilidades de nossas opções nas pressões externas, sejam ideológicas, sejam econômicas [...]”.

No Brasil, a política educacional toma nova direção a partir da Declaração de Salamanca, alinhando-se a essa lógica que pretende ensinar a todos. Não obstante essa constatação, observamos a coexistência no país dos modelos de integração, de segregação e de inclusão. Distintos autores questionam a ingerência dos organismos multilaterais nas políticas destinadas ao PAEE (SOUSA, 2010; KASSAR, 2012; MENDES, 2010; ALMEIDA; CORRÊA, 2007), apontando como justificativa o fato de que estas buscam diminuir os custos com a educação desse segmento, numa clara manifestação do modelo neoliberal.

O estado brasileiro, signatário dos vários documentos que impulsionaram a política de inclusão escolar, ainda não conseguiu consolidar essa política. Em que pese a vasta legislação brasileira a esse respeito, temos conseguido garantir o acesso de muitos alunos à escola regular, mas não conseguimos ainda equacionar o problema da permanência e do acesso ao conhecimento. Mendes (2010b) considera que isso acontece porque a participação do país em eventos importantes na luta pela inclusão não significou necessariamente o alinhamento do Brasil com as políticas universais de defesa dos princípios da Educação Inclusiva.

[...] é preciso reconhecer que, muitas vezes a chancela das nossas autoridades a tais documentos representa um ato meramente burocrático, obrigatório em função da dependência financeira ou política do país, mas sem que haja de fato a intenção política de cumprir como que está sendo acordado. Poderíamos dizer que há uma pequena influência das políticas universais, mas elas por si só não são suficientes para introduzir e sustentar uma ideologia tal como parece ter ocorrido em nosso país com a questão da educação inclusiva (MENDES, 2010, p. 24).

Vários documentos legais fazem referência ao direito de todos à educação e recomendam que a matrícula dos alunos PAEE seja feita preferencialmente na rede regular de ensino, como é o caso da Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), dentre outros.

Pelo exposto fica claro que convivemos hoje com uma política educacional que prevê a inclusão de todos os alunos no sistema educacional, frequentando a mesma classe comum, inclusive daqueles que apresentam deficiência ou qualquer outra limitação, fundamentada na defesa de uma escola para todos e de uma sociedade mais democrática. Desse modo, pela política educacional vigente no Brasil, o PAEE conquistou o acesso à escola regular. De uma perspectiva que focalizava essas pessoas pela ótica da deficiência, do déficit, avançamos para a compreensão de que elas, por apresentarem restrições de alguma ordem, requerem atendimento educacional específico e recursos adequados (CHINALIA, 2014). Além disso, é pertinente afirmar também que, de modo geral, já não há discussão quanto ao fato de que eles têm esse direito, pois no discurso já aparece essa compreensão, ainda que as condições objetivas não permitam sua efetivação concreta.

Muitas dificuldades têm se apresentado à efetivação da proposta de educação inclusiva, entendida como “este movimento que busca criar escolas que caminhem ao encontro das necessidades de todos os alunos, e que oportunize que eles sejam educados juntos, em classes comuns compatíveis em idade e em escolas da vizinhança” (FERGUSON, 1996 apud MENDES; CIA, 2014, p. 15).

Quando nos propomos a refletir sobre a inclusão de alunos com DI na escola regular, sobre como vem ocorrendo esse processo e problematizar as práticas pedagógicas que são desenvolvidas na sala de aula, para efetivar o processo de ensino e aprendizagem desses alunos, tomamos como referencial a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, pois ao propor um estudo sócio genético do ser humano, esse teórico formula pressupostos que dão sustentação teórica à proposta inclusiva.

2.4 A Teoria histórico-cultural como fundamento para a inclusão escolar de alunos com deficiência

Uma ideia central da abordagem diz respeito à tese defendida por Vigotski de que o psiquismo humano tem uma origem histórica e social. Para o teórico, os processos

psicológicos superiores, especificamente humanos, originam-se na vida social, nas interações sociais nas quais o indivíduo participa. Para sustentar essa tese ele apoiou-se nos pressupostos do materialismo histórico e nas categorias e princípios do materialismo dialético, a partir dos quais explica a realidade. Assim, a abordagem histórico-cultural defende que “toda a atividade humana tem uma base material. [...] Não há cultura, contexto social, história, sem a existência de homens concretos, entendidos a partir da sua materialidade, que inclui a configuração biológica” (CARNEIRO, 2006, p. 142).

Em decorrência dessa tese, Vigotski desenvolveu muitas ideias que ajudam a compreender a gênese social e histórica do psiquismo humano. Para explicar como as funções psíquicas evoluem da condição de elementares para superiores, o autor utiliza-se do conceito de mediação entendida como a interposição de um elemento intermediário entre dois elementos de uma relação, que deixa de ser direta e passa a ser mediada. De acordo com esse autor, a interposição de um elo intermediário em uma relação simples estímulo - resposta cria nova relação entre esses elementos, isto é “o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado”, passando a ser representado por estímulo – mediação – resposta. (VIGOTSKI, 1991, p. 45). Assim, compreende que é na relação dialética do indivíduo com o mundo, relação que não é direta, mas mediada por instrumentos técnicos e simbólicos, que as funções psíquicas evoluem.

Para Vigotski (1991), uma consequência da mediação é o processo de internalização, através do qual uma operação externa é reconstruída internamente, tendo como base as operações com signos. Segundo ele, esse processo segue uma trajetória cuja direção é do social para o individual, permitindo que um processo interpessoal se transforme num processo intrapessoal, visto que “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica)” (VIGOTSKI, 1991, p. 64).

Igualmente relevante para a tese defendida é a postulação de Vigotski acerca dos domínios genéticos e linhas de desenvolvimento, discriminando duas linhas de desenvolvimento no plano ontogenético: a linha cultural e a linha natural do desenvolvimento. “Claro que, no que se refere especificamente ao desenvolvimento humano, ganha primazia a ‘linha cultural’ de desenvolvimento dos processos superiores especificamente humanos” (BAQUERO, 2001, p. 28).

Ao defender a gênese social do desenvolvimento humano, Vigotski nos leva a reconhecer o ser humano como produto histórico cultural. Sem negar a materialidade biológica, nos mostra que o orgânico se subordina ao social. O desenvolvimento é um processo cultural e, assim sendo, o funcionamento humano origina-se e transforma-se nas práticas sociais. Não há, portanto, dessa perspectiva, limites estabelecidos no processo de desenvolvimento. Há possibilidades subjacentes à deficiência orgânica a depender das experiências sociais significativas vivenciadas pelos sujeitos.

A crença de que a deficiência é uma condição imutável e que o desenvolvimento de uma criança com deficiência é determinado por causas orgânicas, sem considerar que o contexto excepcional relevância, como considera Vigotski (1997) e outros teóricos da perspectiva interacionista, tem acarretado muitos prejuízos para as crianças com deficiência intelectual, sobretudo no contexto educativo, pois ao se deparar com as dificuldades, “[...] a escola consolida-se negativamente em relação à inserção da criança com deficiência intelectual, impondo barreiras no processo de ensino-aprendizagem e identificando essas crianças como incapazes de aprender em virtude de seu déficit cognitivo” (MONTEIRO; FREITAS; CAMARGO, 2014, p. 27).

Considerando o arcabouço teórico desse pesquisador, Beyer (2005) sugere que quando refletimos sobre o projeto de educação inclusiva somos conduzidos à obra de Vigotski porque as ideias por ele defendidas são claramente favoráveis à proposta de inclusão, sobretudo no capítulo terceiro, “Acerca da psicologia e da pedagogia das deficiências infantis”, da primeira parte das Obras Escolhidas, Tomo V, “Fundamentos da Defectologia” (1997) quando deixa clara sua concepção sobre a deficiência.

Analisando a concepção de Vigotski acerca da deficiência, constata-se que esse teórico se opôs à visão dominante cuja noção de deficiência era pautada exclusivamente em critérios quantitativos, defendendo que a deficiência precisa ser vista a partir de um enfoque qualitativo. Aceitando que uma criança com deficiência apresenta um desenvolvimento qualitativamente diferente, ele afirmou ser essa a tese básica da Defectologia: “A criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares normais, mas desenvolvida de outro modo”⁶ (VIGOTSKI, 1997, p.12) (tradução nossa). Para ele, o princípio do desenvolvimento de uma criança com

⁶ El niño cuyo desarrollo está complicado por El defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado de otro modo.

deficiência é o mesmo de uma criança sem deficiência; aquela apenas apresenta alteração da estrutura durante o processo de desenvolvimento.

Contrariamente a esse pensamento, prevalece ainda entre nós a ideia equivocada de que inexistente a capacidade de aprender em alunos com deficiência intelectual e, portanto, o professor não tem que se comprometer com a apropriação do conhecimento por esse aluno. A escola o acolhe por imperativo da lei, mas não se compromete com sua aprendizagem. Pedagogicamente, eles são alunos invisíveis que pouco ou nada têm avançado na apropriação do conhecimento historicamente produzido.

A tese do autor de que o desenvolvimento humano tem uma gênese sócio histórica o leva a postular que as interações sociais nas quais participa o indivíduo nos vários grupos de pertencimento são decisivas para um desenvolvimento ontogenético positivo. “Embora não deixe de considerar a base orgânica do desenvolvimento humano, Vigotski mostra que o orgânico/biológico por si só não determina o curso do desenvolvimento. O que faz essa base orgânica movimentar-se, redimensionar-se transformar-se é o social [...]” (DAINEZ, 2014, p. 65). Essa posição assumida lhe permitiu discordar das práticas segregadoras que marcaram historicamente a educação das pessoas com deficiência, e defender a inclusão social dessas pessoas como alternativa para seu pleno desenvolvimento.

Ao ressaltar a importância das interações sociais para o desenvolvimento de características humanas fundamentais, Vigotski sinaliza para a importância da mediação no desenvolvimento da criança. Vale destacar que o teórico reconhece a existência de dois tipos de deficiência: a primária, resultante do próprio defeito e a secundária, resultante das consequências sociais provocadas pelo defeito, conforme se pode concluir nessa sua declaração:

A própria ação do defeito resulta sempre secundária, direta, refletida. Como já temos dito a criança não sente diretamente sua deficiência. Percebe as dificuldades que derivam da mesma. A consequência direta do defeito é o declínio na posição social da criança; o defeito se realiza com desvio social⁷ (VIGOTSKI, 1997, p. 18) (tradução nossa).

Fica evidenciado que para Vigotski, a depender da qualidade das trocas interpsicológicas, uma deficiência primária poderá se transformar ou não em deficiência secundária. Nesse sentido, pode-se dizer que a deficiência intelectual decorre mais das

⁷La propia acción del defecto resulta siempre secundaria, directa, reflejada. Como ya hemos dicho, el niño no siente directamente su deficiencia. Percibe las dificultades que derivan de la misma. La consecuencia directa del defecto es el descenso de la posición social del niño; el defecto se realiza con desviación social.

condições concretas de vida da criança, da qualidade das relações que estabelece com as pessoas, do que das características pessoais de quem apresenta essa condição.

O que verificamos nas escolas regulares é o empobrecimento das interações sociais das quais as crianças com deficiência intelectual participam, além do descaso em relação à sua aprendizagem. “[...] Ganhos sociais são concretizados quando circunstâncias sociais favoráveis são oferecidas, portanto, há um enorme trabalho a ser feito, no sentido de superar as interpretações mais estreitas, alargar perspectivas/concepções e flexibilizar os processos educacionais [...]” (MONTEIRO; FREITAS; CAMARGO, p. 37).

Vigotski (1991) reconheceu que as escolas regulares não estavam oferecendo aos alunos com deficiência intelectual um ensino capaz de ajudá-los no seu percurso de desenvolvimento, possibilitando-lhes vivenciar outras relações e avançar, conforme ele próprio anuncia:

O sistema de ensino baseado somente no concreto – um sistema que elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato – falha em ajudar as crianças retardadas a superarem suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprimindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter. Precisamente porque as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento (VIGOTSKI, 1991, p.100).

Estudos comprovam que nem mesmo a questão da socialização, argumento utilizado para justificar a necessidade da inclusão, é atendida em alguns casos (DAINEZ, 2014). Concebido sempre de forma negativa, o aluno com deficiência é mantido segregado nas salas de aula, sem participar das ações pedagógicas coletivas que ali se desenvolvem.

As propostas pedagógicas apresentadas pela escola têm apresentado efeito insignificante na escolaridade de alunos com deficiência intelectual. Sobre esses, tem recaído um olhar equivocado que focaliza apenas impossibilidades que se apresentam a partir da deficiência, contrariando as recomendações de Vigotski sobre a importância de um olhar prospectivo sobre eles, capaz de nos apontar possibilidade para tirá-los da invisibilidade que lhes tem sido imposta particularmente na escola regular, em função de suas exigências.

Nas formulações desse teórico a relação entre desenvolvimento e aprendizagem é analisada a partir da ideia de que esses dois processos são interdependentes, mas a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. O conceito de Zona de Desenvolvimento

Proximal (ZDP) indicando a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, é apresentado como o espaço privilegiado para a intervenção pedagógica (VIGOTSKI, 1991).

Pelo exposto pode-se depreender que as ideias de Vigotski sinalizam para a importância da não segregação escolar de alunos com deficiência. A inclusão na escola regular lhes permitirá trocas interpsicológicas mais ricas pela convivência com crianças com condições cognitivas e afetivas diferenciadas das suas. Portanto, julga-se ser essa abordagem absolutamente adequada, pelas razões alegadas, para fundamentar a proposta de inclusão escolar dos alunos PAEE, particularmente daqueles que têm deficiência intelectual.

Vale ressaltar que na literatura nos deparamos com terminologias diferentes fazendo referência ao processo de inclusão, de tal modo que os termos inclusão e educação inclusiva são usados muitas vezes indiscriminadamente. A seguir faremos um rápido esclarecimento sobre esses termos.

2.5 Considerações sobre os conceitos de inclusão escolar e educação inclusiva

Há certa confusão terminológica quando se faz menção a esse processo, de modo que é recorrente na literatura o uso dos termos educação inclusiva e inclusão fazendo alusão ao mesmo movimento. Mendes e Cia (2014) esclarecem que o termo educação inclusiva refere-se à população mais abrangente que aquela tradicionalmente referida para a Educação Especial e, para evitar confusões conceituais, adotam o termo “inclusão escolar” para fazer referência à escolarização do PAEE (pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação), conforme definida pelas diretrizes políticas brasileiras (MENDES; CIA, 2014).

As discussões em torno de como deve ser efetivada a inclusão no contexto escolar, não são consensuais. Mendes (2010b) e Chinalia (2014) referem-se a duas posições divergentes de inclusão escolar, denominando-as “inclusão” e “inclusão total”. Os defensores da proposta “inclusão”, denominados “inclusionistas” defendem que a função da escola é possibilitar ao aluno a aquisição de habilidades e conhecimentos necessários para a vida e, para tanto, defendem a continuidade dos serviços de educação especial que consideram necessários para a efetivação do processo. Eles sustentam a crença em uma capacidade finita de mudança na escola, mesmo que este passe por alguma reestruturação (MENDES, 2010b).

Os “inclusionistas radicais”, defensores da proposta “inclusão total” acreditam na possibilidade de reinventar a escola e defendem que a importância da escola na oportunidade

que ela oferece aos alunos para fazer amizades, fortalecer a socialização e, para tanto, basta a inserção do aluno na classe comum, não sendo necessários os serviços de educação especial (MENDES, 2010). No Brasil, a proposta “inclusão” é a posta em prática pela política educacional vigente (CHINALIA, 2014).

Esse processo de inclusão demanda transformações no contexto escolar para que o acesso de todos os alunos à escola seja, igualmente, o acesso às oportunidades educacionais oferecidas pela instituição. É preciso que sejam garantidas a todos, condições para produção do conhecimento científico. Certamente ela não tem se efetivado como deveria no contexto da realidade brasileira. Importamos a ideologia dos países desenvolvidos, sem as reais condições de implementá-la, mas, paradoxalmente, não temos como negar por razões éticas.

[...] em nosso país, o debate sobre a questão da Educação Inclusiva é hoje um fenômeno de retórica como foi a integração escolar nos últimos trinta anos. Entretanto, o paradoxo é que ao mesmo tempo em que se trata de uma ideologia importada de países desenvolvidos, que representa um alinhamento ao modismo uma vez que não temos lastro histórico na nossa realidade que a sustente; não podemos negar que, na perspectiva filosófica, a inclusão é uma questão de valor, ou seja é um imperativo moral. Não há como questioná-lo dentro da ética vigente nas sociedades ditas democráticas e não dá para descartar que a adoção de diretrizes baseadas na educação inclusiva pode ser a única estratégia política com potencial para garantir o avanço necessário na Educação Especial brasileira (MENDES, 2010, p. 34).

Concordando com a autora, entendemos que não se trata simplesmente de negar a inclusão pelas razões arroladas, mas apontar as críticas, somar esforços para que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e isso, certamente, supõe uma reestruturação da escola, particularmente em relação à organização do trabalho pedagógico e a formação dos professores.

Tem sido sobejamente demonstrado que a escola regular ainda não conseguiu efetivar uma proposta de inclusão capaz de oferecer iguais oportunidades educacionais para todos, isto é, embora parte esteja inserida nas classes comuns, os alunos PAEE não têm participado do processo de aquisição do conhecimento historicamente produzido, reservando-se a eles, tão somente, alguns momentos de socialização. Mesmo compreendendo que essa situação se estende a todos os alunos que constituem esse público, esse estudo está voltado para a análise do que ocorre com os alunos com deficiência intelectual que conseguiram acesso à escola regular, visto que como os demais, estes “carregam, historicamente, marcas fortes, que na

maioria das vezes, contribuem para que fiquem à margem do acesso aos bens culturais [...]” (VIEIRA; MONTEIRO, 2014, p. 100).

2.6 Dificuldades e possibilidades no processo de escolarização do aluno com DI apontadas nas pesquisas recentes

Um longo percurso marca a história da escolarização dos educandos com DI. Mesmo sob a égide do paradigma da integração, os alunos com DI continuaram submetidos a práticas segregacionistas, frequentando as classes especiais. A partir da década de 1990, quando tem início a instalação do paradigma da inclusão, esses alunos passaram a ser matriculados nas classes comuns das escolas regulares, muito embora esse movimento não tenha representado grande avanço na sua escolarização.

Desde então, muitos pesquisadores têm se interessado em investigar como esses sujeitos estão situados nesse contexto, que esforços têm sido mobilizados para garantir a sua aprendizagem (ROCHA; ÁVILA, 2015, PLETSCH; GLAT, 2012, GUADAGNINI; DUARTE, 2013). Todos eles se voltam para a análise de algum aspecto relacionado aos processos de ensino e aprendizagem de alunos com DI, apontando as dificuldades que as instituições de ensino demonstram ao ensiná-los.

Esse fato decorre, em parte, da carência de conhecimento dos professores sobre como proceder quando se deparam com esses alunos nas salas de aula, pois, diante dessa situação, orientam-se pela concepção de que a DI torna a pessoa incapaz de aprender, oferecendo a alunos “ambientes e práticas simplificadas, adaptadas à condição inicial apresentada pelo sujeito” (CARNEIRO, 2006, p.147), impedindo que eles superem seus limites e fortalecendo as possibilidades de que a deficiência primária se converta em secundária.

Os educadores acreditam que por suas dificuldades cognitivas, esses alunos são lentos, têm muita dificuldade com abstrações e, assim, durante o processo escolar disponibilizam menos conteúdos e mais simplificados (FERREIRA, 2007). Essa situação tem se concretizado na não alfabetização do aluno com DI.

Meletti e Bueno (2013) se propuseram a analisar os indicadores educacionais brasileiros sobre a escolarização dos alunos com deficiência intelectual a partir dos dados do Censo da Educação Básica, tomando como referência o período de 1998 a 2010 e o estudo revelou um aumento expressivo na matrícula de alunos com DI na escola regular, saltando de 11.243 matrículas em 1998 para 231.788 em 2010. Sobre esses números, os pesquisadores consideram que

[...] é possível sustentar a análise de que, mesmo com aumento de 1962% nas matrículas de alunos com deficiência intelectual na escola regular, ainda estamos aquém do que deveríamos no que se refere ao acesso, à permanência e à inserção desta população em processos efetivos de escolarização (MELETTI; BUENO, 2013, p. 84)

Essa constatação, sobretudo em relação à escolarização desse segmento da população é compartilhada por muitos outros pesquisadores que reiteradamente afirmam que está garantida a matrícula desses alunos nas escolas regulares, porém a aprendizagem ainda não se efetivou. Pletsch (2014) relata pesquisa em uma escola da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, na qual investigou o processo de ensino e aprendizagem de um aluno com deficiência intelectual na escola regular. Sobre as práticas realizadas pela professora, a pesquisadora destaca que esta costumava dividir a turma em três grupos: os que sabiam ler e escrever, os que sabiam um pouco e os que não sabiam nada, grupo no qual estava incluído o aluno com DI. A respeito desses critérios, a pesquisadora faz a crítica de que eles são incompatíveis com os princípios da proposta de inclusão escolar. Ademais, a professora adotava bastante o desenho e indicava as cores que o aluno com DI deveria usar para pintar. Outro destaque feito é em relação à importância que a professora dava ao aspecto afetivo na relação com o aluno com DI, sobrepondo-o às questões pedagógicas. As propostas dirigidas ao aluno proporcionavam conhecimentos elementares, os processos mais complexos não eram explorados.

Outra constatação da pesquisa é que a professora por um lado se preocupava com as especificidades do aluno e propunha atividades adaptadas, mas por outro, era tolerante com ele, pois não fazia cobranças, aceitava suas tarefas mesmo estando em desacordo com a proposta desenvolvida. Tudo isso conduziu à conclusão de que a professora tinha baixa expectativa em relação à aprendizagem do aluno, o mínimo que ele fizesse já seria considerado suficiente para sua condição. A escola se apresentava mais como espaço de socialização do que de aprendizagem.

[...] A partir do momento em que o professor toma a dificuldade do aluno como empecilho para a aprendizagem, não busca caminhos alternativos para que o processo ocorra satisfatoriamente. Em outras palavras, por considerar o jogo perdido a professora deixa de jogá-lo [...] (PLESTH, 2014, p.32).

É por isso que entendemos que a compreensão que o professor tem sobre a DI orienta fortemente sua ação pedagógica. Não são poucos os alunos com DI, frequentando escolas

regulares, que são atendidos por professores que consideram perda de tempo insistir com esses alunos que acreditam incapazes de aprender. Pensando assim, optam por ensinar aos demais, de quem esperam algum resultado.

Contribuindo também para o debate sobre a escolarização de alunos com DI em contextos inclusivos, Chinalia (2014) empreendeu uma revisão de estudos sobre ações e práticas pedagógicas na efetivação da inclusão escolar desses alunos na escola regular, publicada na Revista Brasileira de Educação Especial, no período de 2007 a 2012. No levantamento foi constatado que a maioria dos estudos analisados evidenciou o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com ausência de adequações curriculares e uso de estratégias e metodologias de ensino inadequadas, justificado pela falta de formação dos professores, o que sugere a necessidade de formação continuada desses profissionais. A pesquisadora conclui que “até o momento, as pessoas com deficiência conseguiram apenas o direito de acesso à escola regular, pois sua permanência está distante de concretizar-se em uma escola com ensino adequado e de qualidade [...]” (CHINALIA, 2014, p.129).

Muitos desses achados foram ratificados por Pletsche Glat (2012) em pesquisa realizada em três escolas do Rio de Janeiro (duas escolas regulares municipais e uma escola especializada estadual) na qual investigaram a escolarização de alunos com DI em diferentes contextos educacionais. Os resultados mostraram que o processo de ensino e aprendizagem oferecido, em ambos os contextos, é precário e a falta de conhecimento dos professores a respeito das especificidades desses sujeitos é evidente.

Os dados revelaram também que as práticas pedagógicas e as atividades acadêmicas desenvolvidas nas classes regulares não recebem adaptação para atender às peculiaridades desses alunos. Verificaram tentativas de modificação na estrutura curricular que consistiam apenas em pequenos ajustes que tornavam a tarefa mais fácil, minimizando as possibilidades de aprendizagens mais complexas. Foi constatado também que as atividades escolares propostas aos alunos eram, na maioria das vezes, elementares como recortar, colar, pintar, copiar. Essas atividades não favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elaboradas, necessárias para a construção de conceitos científicos que envolvem conhecimentos abstratos.

As pesquisadoras reconhecem a complexidade do processo de inclusão escolar de alunos com DI, particularmente em relação às práticas pedagógicas e apontam a importância do planejamento de estratégias tendo como base a aplicação do Plano Educacional

Individualizado (PEI) para favorecer o processo de aprendizagem e inclusão escolar destes alunos.

Com o propósito de analisar como estava acontecendo o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual, incluídos em escolas regulares, Rocha e Ávila (2015) relataram duas investigações. A primeira, relacionada aos processos de ensino e aprendizagem de educandos com DI e deficiência física em duas salas de recursos multifuncionais de uma escola pública de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, envolvendo quatro alunos e as professoras das salas de recursos multifuncionais (SRM). Os resultados dessa investigação revelaram que apesar dos sérios comprometimentos dos alunos foram percebidas potencialidades e possibilidades neles, identificadas a partir do uso de recursos de Tecnologia Assistiva (TA), particularmente de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), evidenciando a importância de o professor conhecer as particularidades apresentadas pelos alunos para favorecer seu processo de aprendizagem.

A segunda investigação refere-se à elaboração e aplicação do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para a escolarização de alunos com DI em contextos escolares inclusivos. O estudo foi realizado na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias e os dados revelaram que constitui ferramenta significativa que auxilia não apenas o ensino, mas também a aprendizagem e a avaliação. Nesse sentido, o Plano Educacional Individualizado (PEI) é uma das alternativas adotadas por alguns professores para promover o ensino dos alunos com deficiência, e consiste em plano de acompanhamento, contendo todas as informações sobre o aluno e envolve o próprio aluno, sua família e os profissionais que lidam com ele. Deve ter por base interesses, necessidades, possibilidades, conhecimentos, necessidades do educando e ser periodicamente revisado e avaliado (SIQUEIRA; MASCARO; VIANNA; SILVA; REDIG, 2012).

Uma das vantagens do PEI é individualizar os processos de ensino para um determinado aluno e toda a comunidade escolar é mobilizada para sua elaboração, inclusive podem e devem contribuir, sempre que possível, outros profissionais como, por exemplo, terapeutas ocupacionais, psicólogos, psicopedagogos, fisioterapeutas, entre outros. Nele devem estar previstas as estratégias pedagógicas favorecedoras do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno envolvendo habilidades acadêmicas e sociais. A elaboração do PEI inclui quatro metas, a saber: a primeira referente ao conhecimento das necessidades, interesses, potencialidades e dificuldades do aluno; a segunda, estabelecimento de metas de

curto, médio e longo prazo; a terceira, elaboração do cronograma com o início e a conclusão do PEI e, por fim, a quarta, relativa à organização dos procedimentos para avaliação (SIQUEIRA; MASCARO; VIANNA; SILVA; REDIG, 2012).

O PEI é um dispositivo assegurado na legislação de vários países que adotam a política de inclusão escolar para garantir o acompanhamento do percurso dos alunos com deficiência ao longo do processo de escolarização. É considerado mecanismo essencial para garantir os resultados esperados no processo de escolarização de pessoas com deficiência, tanto na escola comum quanto na especial, e é definido como:

Um plano escrito, uma espécie de contrato que descreve o programa educacional em termos de serviços demandados por um estudante em particular, tomando como base uma avaliação aprofundada dos pontos fortes e de suas aprendizagens. Ele é um registro das acomodações individualizadas que são necessárias necessidades que afetam a habilidade dele para aprender e para demonstrar a para ajudar o estudante a alcançar expectativas de aprendizagem, configurando-se como um documento norteador do trabalho educacional que identifica como as expectativas de aprendizagem para todos podem ser alteradas levando-se em consideração as necessidades do aluno e o currículo padrão, bem como a identificação de metas alternativas nas áreas de programas, caso seja necessário (TANNÚS-VALADÃO, 2014, p. 55).

Estudo realizado por essa pesquisadora no município de Rio Claro-SP, com 34 educadores, revelou que embora ainda não exista no Brasil uma exigência legal em relação a esse dispositivo, e mesmo sem a obrigatoriedade do PEI, o município adota o Plano de Desenvolvimento Individualizado – PDI, mas muito centrado nas ações do professor da SRM, deixando fora o ensino na classe comum (TANNÚS-VALADÃO, 2014).

Outro relevante estudo com professores especializados foi realizado por Rabelo (2016), no seu processo de doutoramento, quando desenvolveu, numa perspectiva colaborativa, uma proposta de formação continuada em ambiente virtual de aprendizagem para 12 professoras do AEE em Marabá-PA. A pesquisadora foi motivada pelas narrativas dessas docentes revelando suas necessidades formativas, bem como as dificuldades que enfrentam para desempenhar as funções que lhes são delegadas nas SRM pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

Foi constatado que as participantes do estudo tinham em sua maioria formação em Pedagogia, com registro de várias especializações na área de educação especial, experiência docente de no mínimo 10 anos, mas com discurso recorrente de que se sentiam despreparadas

para o trabalho que realizavam, levantando questionamentos acerca da formação que o MEC vem implementando no país.

Desse modo, os resultados do estudo evidenciaram a necessidade de se investir na formação continuada dos professores que atuam na área de Educação Especial, mas em outros modelos, visto que os adotados pelo MEC se caracterizam por uma concepção de racionalidade técnica, não respondendo satisfatoriamente às necessidades dos professores. Os resultados apontaram também a necessidade de revisão com ampla discussão, inclusive dos professores que atuam no AEE, dos tipos de serviços em educação especial, descritos na política

O estudo realizado por Milanesi (2017) com o objetivo de descrever e analisar a prática pedagógica no AEE para alunos com DI e investigar estratégias para prover formação para professores desses alunos, envolveu a construção de uma rede social na internet com 12 professoras que atuavam no Ensino Fundamental, em 10 diferentes estados brasileiros, que participaram da atividade de estudo de 10 casos de ensino reais produzidos por 10 das professoras participantes.

Para a realização do estudo, a pesquisadora fez opção pela metodologia da pesquisa-ação por considerá-la a mais apropriada. Os dados encontrados foram organizados em dois blocos: o AEE para alunos com DI e objetivos do ensino nas SRM. Um ponto levantado pela pesquisadora diz respeito ao fato de ter encontrado um cenário complexo vivido pelas profissionais que atuavam no AEE.

Os resultados dessa investigação destacaram a falta de formação adequada para o enfrentamento das questões complexas atuais vivenciadas na educação que demandam modificações e investimentos em diversas frentes, porém apontaram alguns avanços promissores que sugerem a presença de profissionais comprometidos investindo no trabalho que realiza.

Quanto à contribuição dos espaços virtuais colaborativos de formação, aliados à ferramenta de casos de ensino, o estudo revelou que os mesmos foram potentes e auxiliaram significativamente no entendimento de questões que perpassavam pela deficiência intelectual.

Em base nos resultados encontrados, a pesquisadora ressalta que o espaço das SRM pode ser potencializado se forem dadas possibilidades efetivas de atuação, destacando a necessidade de investimento em estudos que se voltem para ações didático-pedagógicas dos profissionais que atuam no AEE, de modo a que sejam possíveis diretrizes mais concretas

com vistas a melhorar a qualidade da educação destes estudantes. Por fim, ressalta a importância de se investir na alfabetização dos alunos com DI, pois somente adquirindo habilidades de ler e escrever, eles terão acesso ao currículo.

Os estudos apresentados mostram concordância quanto à dificuldade que as escolas regulares vêm enfrentando para assegurar o processo de escolarização dos alunos com DI, sobretudo em relação às práticas pedagógicas, embora alguns se refiram ao trabalho do professor da classe comum e outros, do professor da SRM. Não devemos em absoluto minimizar a complexidade desse processo, porém os referidos estudos indicam a necessidade de se investir na formação do professor, pois acreditamos que a precariedade que estes apontam em relação ao processo de ensino e aprendizagem se deve em parte a uma formação deficitária.

Um ponto a ser destacado em relação aos estudos apresentados é a recorrência de temáticas relativas ao currículo. O conceito de currículo é bastante complexo e costuma-se associar a noção de currículo escolar à forma como a escola organiza o conhecimento. Vale destacar que esse conceito evoluiu, passando por muitas revisões, porém a ideia original de organização do conhecimento permanece nos dias atuais.

O conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. Em termos modernos, poderíamos dizer que, com essa invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha de o que será ensinado em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores. Essa polivalência se mantém nos nossos dias (SACRISTAN, 2013, p. 17)

O currículo funciona como um guia que orienta as ações docentes nos diversos níveis de ensino, sugerindo o que, quando, como ensinar e avaliar, devendo ser construído em consonância com o projeto pedagógico da escola. Assim entendido, podemos estabelecer forte vinculação entre aprendizagem escolar e currículo, pois a forma como ele está organizado refletirá na organização do trabalho pedagógico.

A organização curricular consiste, portanto, no conjunto de atividades desenvolvidas pela escola, na distribuição das disciplinas/áreas de estudo (as matérias, ou componentes curriculares), por série, grau, nível, modalidade de ensino e respectiva carga-horária – aquilo que se convencionou chamar de “grade curricular”. Compreende também os programas, que dispõem os conteúdos básicos de cada componente e as indicações metodológicas para seu desenvolvimento. Por conseguinte, a organização curricular supõe a organização do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2014, p. 2)

Em relação à inclusão do PAEE, a questão do currículo costuma ser abordada fazendo referência à estratégia de adaptação curricular. Costuma-se recomendar a necessidade de adaptação⁸ e/ou modificação do currículo escolar para favorecer a aprendizagem deste alunado. Nesse sentido, considera-se que:

A adaptação curricular torna-se um instrumento de grande relevância por possibilitar o atendimento das diversidades, uma vez que propõe flexibilidade, organização, ordenação e acomodação curricular, que se apresenta como uma referência para o sistema de ensino integrado, com vistas a que todos se apropriem do saber, respeitadas as suas características de aprendizagem (GUADAGNINI; DUARTE, 2013, p. 3769).

Essa alternativa pedagógica, como já enfatizado, encontra apoio na legislação brasileira que versa sobre a inclusão escolar e também funciona como um instrumento que possibilita a individualização do ensino. As adaptações, nesse caso:

Consistem em modificações espontâneas realizadas pelos professores e, também, em todas as estratégias que são intencionalmente organizadas para dar respostas às necessidades de cada aluno, particularmente dos que apresentam dificuldades na aprendizagem (CARVALHO, 2008, p. 105).

Para orientar essa estratégia, o professor dispõe de um documento elaborado em 1999 pelo Ministério da Educação, com o título Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações curriculares. Com base nesse documento, Chinaglia (2014, p. 118) esclarece o que são as adaptações curriculares, explicando que essas devem ser entendidas como:

Possibilidades educacionais para atuar ante as dificuldades de aprendizagem dos alunos e, que não se trata de adotar um novo currículo, mas de 'ações docentes, fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno.

A autora acrescenta que os documentos oficiais orientam que as adaptações devem atingir todos os componentes do currículo, isto é, objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação, com o objetivo de torná-lo acessível aos alunos que apresentam necessidades específicas no processo de escolarização (CHINALIA, 2014).

⁸ A terminologia adaptação curricular é a mais utilizada, de forma que já faz parte do senso comum, entretanto, na atualidade, nota-se uma preferência pelo termo diferenciação curricular. No texto, portanto, adotaremos a forma utilizada pelos autores citados.

Um discurso muito presente quando falamos sobre inclusão escolar de alunos PAEE é que o professor que se depara com esses alunos em sala de aula precisa adotar uma prática pedagógica que contemple a flexibilização do ensino, promovendo ajustes curriculares para esses alunos a fim de que eles possam ter acesso ao currículo escolar, sob a justificativa de que eles não conseguem aprender com as mesmas estratégias adotadas pelos demais. O professor da classe comum depara-se com termos como “[...] adaptações curriculares, acomodações do ensino, adequações curriculares individualizadas, flexibilização curricular, entre outros [...]” (ZERBATO; MENDES, 2018) que dizem respeito a como deve ser a prática pedagógica em salas inclusivas.

Esse discurso tem sido aceito pelos professores sem grandes questionamentos, embora eles não consigam programar essa estratégia nas salas de aula, resultando que esses alunos ficam à margem do processo de ensino e aprendizagem. O fato de a adaptação curricular focar apenas no aluno PAEE exige que o professor faça dois planejamentos, resultando em aumento de trabalho para o professor, mostrou a ineficácia dessa estratégia na classe comum.

Assim, os contrários a essa perspectiva alegam que essas práticas são inviáveis, pois ao prever diferenciações individuais, elas acarretam mais trabalho para o professor que terá essa demanda tanto no planejamento quanto na execução do ensino. Como alternativa defendem que em contextos inclusivos, com classes heterogêneas, será mais benéfico o professor da classe comum adotar estratégias que ampliem a participação e a aprendizagem de todos os alunos (ZERBATO; MENDES, 2018; PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017)

Desse modo, embora no Brasil se fale muito em adaptações curriculares individuais para os alunos PAEE, devemos assinalar que existem outras abordagens, tais como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), o Ensino Diferenciado, o Ensino Colaborativo ou Coensino e o Ensino Multinível de resposta a diversidade, que focam as estratégias de ensino para todos os alunos e que atualmente são mais recomendadas que as adaptações curriculares individuais. A seguir, enfocaremos cada uma.

O conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem surgiu nos Estados Unidos em 1999, desenvolvido por David Rose, Anne Meyer no esforço de produzir práticas pedagógicas acessíveis a todos os alunos. Inicialmente foi desenvolvido o conceito de *Design Universal* na projeção de prédios públicos acessíveis ao maior número de pessoas pela arquitetura e, posteriormente, transposto para a educação em relação ao processo de ensino e aprendizagem e diz respeito à adoção de estratégias de ensino variadas para garantir o ensino de todos os alunos. Assim, podemos dizer que "o DUA consiste na elaboração de estratégias para

acessibilidade de todos, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras" (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 149).

De acordo com as autoras citadas, o DUA está fundamentado em pesquisas e pode ser um favorecedor da inclusão escolar de alunos PAEE, ao propor estratégias que visam a escolarização para o ensino de todos, logo a preocupação do professor deixa de ser com diferenciações personalizadas.

A discussão em torno das estratégias do DUA vem acompanhada de uma discussão acerca das redes de aprendizagem, das quais decorrem os princípios que embasam o DUA. Assim, podemos identificar três redes de aprendizagem: as afetivas (relacionadas ao porquê da aprendizagem), as de reconhecimento (vinculadas ao quê da aprendizagem) e as estratégicas (que dizem respeito ao como da aprendizagem). Dessas redes decorrem, respectivamente, os três princípios que dão sustentação ao DUA: o princípio do engajamento, o da representação e o da Ação e Expressão (ZERBATO; MENDES, 2018). Cada princípio gera uma série de estratégias pedagógicas que o professor pode utilizar para contemplar a diversidade do processo de ensino e aprendizagem, visando tornar possível o ensino para todos. O quadro seguinte sintetiza essa relação entre redes de aprendizagem, princípios e estratégias.

Quadro 1- Redes de aprendizagem. Princípios do DUA, Estratégias pedagógicas

Redes de aprendizagem	Princípios	O que significa	Exemplos de estratégias
Redes afetivas	Princípio do engajamento	Estimular o interesse e a motivação para a aprendizagem	<i>Utilização de softwares interativos, textos e/ou livros gravados, uso de jogos e/ou músicas, avaliação baseada no desempenho real do aluno, tutoria entre pares, entre outras.</i>
Redes de reconhecimento	Princípio da representação	Apresentar informações e conteúdos de diferentes maneiras.	<i>Fornecer vários exemplos sobre o mesmo conteúdo, destacar características importantes, recorrer a mídias e outros formatos que oferecem informações básicas. Exemplos práticos envolveriam a utilização de livros digitais, softwares especializados e recursos de sites específicos, elaboração de cartazes, de esquemas e resumos de textos construção de cartões táteis e visuais com códigos de cores, entre outros.</i>

Redes estratégicas	Princípio da Ação e Expressão	É saber prover aos alunos oportunidades para que possam demonstrar o que sabem por meio de atividades diferenciadas ou criações, podendo incluir ações físicas, meios de comunicações, construção de objetos, produção escrita, entre outros.	<i>Elaboração e utilização de mapas conceituais construídos on-line ou em papel - de modo a proporcionarem aos alunos um mapa gráfico, evidenciando a aprendizagem, gráficos elaborados com dados sobre o progresso de aprendizagem dos alunos, aprendizagem cooperativa (discussões em pequenos grupos sobre o que foi aprendido), pensar “em voz alta” (encorajar os alunos a falarem sobre o que aprenderam), exercícios orais, de socialização, entre outros.</i>
--------------------	-------------------------------	---	---

Fonte: Elaborado com base em Zerbato; Mendes (2018)

O DUA aponta para a possibilidade de benefícios na escolarização de alunos PAEE, pois ao partir de múltiplas e variadas formas de organizar e disponibilizar os conhecimentos acreditamos que estão dadas as condições para que todos os alunos tenham o acesso e a garantia da aprendizagem.

No bojo das discussões em torno de práticas inclusivas, outras estratégias despontam ao lado do DUA, como é o caso do Ensino Diferenciado. Sugere-se que deve haver diferenciação curricular para atender a heterogeneidades das salas de aula, porém essa diferenciação não deve importar em limitação ou empobrecimento dos conteúdos. A diferenciação curricular refere-se a modificações e estratégias organizadas pelo professor para atender a demandas específicas dos alunos no processo de aprendizagem, em face de heterogeneidade presente na sala de aula ((PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017).

Entendemos que não é simples para o professor adotar práticas diferenciadas, porém a realidade que vivenciamos atualmente com classes tão diversificadas em termos de interesses, habilidades, conhecimentos dos alunos nos obriga a buscar alternativas para trabalhar com essas diferenças, razão pela qual vem se intensificando os estudos em torno de estratégias que possibilitem uma educação que atenda a todos, respeitando as especificidades dos alunos. Nesse contexto, aparece, ao lado das outras estratégias já discutidas, a proposta do ensino em multiníveis como uma estratégia capaz de assegurar a todos os alunos o acesso ao currículo escolar, promovendo a inclusão escolar.

O ensino em multiníveis “[...] refere-se ao planejamento e execução de um mesmo tema ou conteúdo em níveis diversos de aprendizagem de acordo com as expectativas dos alunos da classe. Envolve objetivos únicos em diferentes níveis e estratégias diversificadas” (ALMEIDA, 2012, p.77). Assim entendido, diferencia-se das atividades diversificadas, pois

estas dizem respeito ao trabalho com diferentes temas ou conteúdos, nem sempre com um único objetivo, utilizando diversas estratégias metodológicas.

Ao planejar uma aula em multiníveis, o professor precisa ter claro que seu ponto de partida deve ser o conjunto de alunos da classe, garantindo um currículo comum a todos, porém trabalhando os momentos de atividades em níveis diferenciados que poderão assumir essas diferentes formas: “[...] alunos de um mesmo nível em grupo realizando cada um sua tarefa; alunos de um mesmo nível realizando uma só tarefa; realização de tarefas individualmente; alunos de diferentes níveis reunidos em grupo, etc.” (ALMEIDA, 2012, p.78).

O ensino colaborativo ou coensino é um modelo de atendimento educacional especializado na classe comum que tem aluno PAEE incluído que consiste na presença de dois professores na sala de aula, um do ensino comum e outro da Educação Especial, que atuam colaborativamente no planejamento, na execução e na avaliação do processo de ensino.

Acreditamos que as estratégias discutidas são possibilidades para o professor rever sua prática a fim de enfrentar o desafio de trabalhar com classes heterogêneas e garantir a aprendizagem de todos os alunos. São, portanto, estratégias que beneficiarão a todos os alunos, mas certamente trarão maior benefício aos alunos PAEE, incluídos na escola regular, mas excluídos do processo de ensino e aprendizagem.

Os alunos com DI por suas particularidades, especialmente em relação ao funcionamento cognitivo, demandam práticas diferenciadas das utilizadas para os demais alunos, para que possam acessar o currículo geral. Entendemos que a organização curricular deverá ser a mesma, mas as estratégias pedagógicas precisam ser diferenciadas. Nesse ponto, o projeto político pedagógico da escola assume grande importância, pois nele deve estar declarada toda a organização curricular da escola, discriminadas as estratégias pedagógicas e estabelecidas, as funções de cada membro da equipe escolar na implementação do projeto de inclusão escolar (OLIVEIRA; BRAUN; LARA, 2013).

A política de inclusão escolar vigente no Brasil prevê o acesso dos alunos PAEE às classes comuns das escolas regulares com o suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que, nas escolas regulares funciona nas Salas de Recurso Multifuncionais (SRM), em turno inverso ao da classe comum.

O AEE é a alternativa pedagógica amplamente difundida pelo Ministério da Educação, amparada legalmente pela Lei de Diretrizes e Base da Educação e regulamentada pelo Decreto nº 6. 711/2011, constituindo um sistema de apoio oferecido à escola regular que atende os alunos PAEE, sendo ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais das escolas

regulares ou em Centros de Atendimento Especializado ou ainda em instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas (MARTINS, 2014). A Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009 instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

O serviço se constitui em um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucionalmente, prestados de forma complementar à formação de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento; e suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011). É de oferta obrigatória pela escola, mas apenas 42% dos alunos do PAEE em escolas comuns têm acesso.

Há muita discussão em torno do AEE, pois não são muito claras as suas funções, embora seja definido como um suporte pedagógico ao trabalho do professor da classe comum. Os documentos normativos veiculam a ideia de que o trabalho no AEE não está vinculado ao currículo, deixando claro o fato de ser a classe comum o lócus da aprendizagem. “É nesse espaço que se deve consolidar o acesso ao currículo do ano em que o aluno está matriculado e, nesse sentido, a responsabilidade pela escolarização do aluno com deficiência intelectual centra-se no espaço comum, junto com os outros” (OLIVEIRA; BRAUN; LARA, 2013, p. 46). Entretanto, o trabalho do professor especialista não pode estar totalmente desvinculado do currículo.

Dessa forma, o professor da classe comum e o especialista da SRM devem exercer ações diferentes. No caso dos alunos com DI, a função do AEE deve voltar-se para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (percepção, memória, raciocínio, linguagem) e o professor da classe comum é o responsável pela escolarização do aluno, pela consolidação do acesso ao currículo estabelecido para o seu nível de ensino, de acordo com sua capacidade. Logo, o professor da classe comum deve encontrar formas de diferenciar as práticas para que esse objetivo seja alcançado, o que equivale a dizer que o currículo a ser trabalhado com os alunos com DI deve ser o mesmo, mas as práticas e as estratégias pedagógicas devem ser diferenciadas. A situação se agrava quando percebemos que a classe comum não tem conseguido cumprir essa tarefa.

Para implementar um trabalho nessa direção, a escola precisa conhecer o aluno com deficiência e para isso deve firmar parceria com a família, pois essa é a nossa primeira grupo de pertencimento. A parceria permitirá a escola conhecer o que a família pensa sobre a deficiência, sobre as possibilidades do aluno e o que espera em termos de desenvolvimento (LARA; OLIVEIRA; BRAUN, 2013). Igualmente importante é o envolvimento de toda a

equipe escolar no processo, o que pressupõe que cada profissional tenha definido de forma clara qual a sua responsabilidade no trabalho a ser desenvolvido.

Conforme Figueiredo, Poulin e Gomes (2010), o AEE voltado para o aluno com DI consiste na realização de ações específicas para ativar/desenvolver os mecanismos que favorecerão o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno. Assim, o professor da SRM deve priorizar atividades que estimulem o pensamento conceitual desse aluno, desafiando-o a utilizar o raciocínio abstrato para resolver situações-problema. Consideramos que, em função do fator intelectual, nem sempre essa é a alternativa mais adequada, pois há casos em que os alunos sequer conseguem aprender a ler e a escrever, de modo que essa opção é que seria a mais viável, uma vez que pode possibilitar o aprendizado de novas habilidades.

Em se tratando da formação do professor, a política vigente privilegia a formação do professor do AEE em cursos de pós-graduação *lato sensu*, na modalidade a distância e, com isso, precariza o investimento na formação do professor da classe comum, uma vez que, como sabemos, a formação inicial não prepara o professor para a atuação no contexto da inclusão.

Outro problema com o qual convivemos diz respeito à definição clara da função do AEE, pois na prática o que vem se mostrando é o distanciamento entre professor da classe comum e o do AEE. Em algumas realidades, há questionamentos na escola a respeito das atribuições do professor do AEE. Os professores não têm clareza sobre em que consiste o AEE para alunos com DI, mesmo porque as diretrizes do Ministério da Educação (MEC) não são suficientemente claras a esse respeito.

Nesse sentido, vem ganhando corpo a discussão sobre a importância de se adotar a estratégia do ensino colaborativo para enfrentamento dessas questões (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). Recentemente destaca-se a importância de se adotar uma rede de diferentes tipos de serviços de apoio para subsidiar uma política efetiva de inclusão e apontaa sala de recursos, quais sejam, o serviço itinerante e a consultoria colaborativa como alguns deles, e o ensino colaborativo ou coensino como o principal suporte para apoiar a inclusão escolar. Este último refere-se a um trabalho que envolve a parceria entre o professor da Educação Especial e o professor do ensino comum

Baseado na abordagem social, o modelo de trabalho em coensino “pressupõe que a escola deve ser modificada e que é preciso qualificar o ensino ministrado em classe comum, local onde o aluno passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar [...]” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 26). Apesar de já ser uma realidade em vários países, esse modelo de suporte ainda não está incorporado à política de inclusão escolar no Brasil.

Concordamos com as pesquisadoras destacadas quando afirmam que os alunos com DI estão matriculados e frequentando as classes comuns das escolas regulares, mas seu processo de escolarização nunca se efetivou pelos diversos motivos apontados nos estudos relatados, que a escola para eles é apenas espaço de socialização. O professor tende a modificar muito pouco sua prática de ensino, que não atende à maioria dos alunos, não apenas o aluno com DI. Boas estratégias para todos podem beneficiar também o aluno com DI.

Nessa discussão, entendemos que a questão do currículo escolar se apresenta como algo complexo, mas importante. Mendes, Valadão e Milanesi (2016) realizaram um estudo com o objetivo de descrever e analisar como os alunos com DI têm sido ensinados no contexto do AEE por professores de SRM, considerados especialistas. O estudo foi conduzido em 56 municípios e a síntese da análise dos dados resultou na identificação de oito diferentes tendências curriculares encontradas em discursos de professores do AEE para estudantes com DI e que se referem a ênfases dadas no ensino de diferentes conteúdos, a saber:

1) Autonomia (atividades de vida diária), 2) Motivação (atividades lúdicas e de lazer), 3) Instrumentação (uso de recursos tecnológicos), 4) Currículo padrão (reforço do conteúdo acadêmico da classe comum), 5) Currículo adaptado (conteúdo acadêmico simplificado), 6) Prontidão ou preparação (ênfase em atividades psicomotoras), 7) Letramento e alfabetização (leitura e escrita) e, 8) Compensatório (treino em habilidades cognitivas superiores para o impedimento intelectual) (MENDES; VALADÃO; MILANESI, 2016, p. 45).

Diante desses resultados, as pesquisadoras identificaram a presença de tendências que parecem inovadoras no campo da escolarização de estudantes com DI, como as que fazem referência ao currículo (padrão ou adaptado) e a de instrumentação. Elas admitem que tais tendências priorizando o currículo padrão podem ser explicadas como consequência da própria prática de inclusão escolar que exige o enquadramento desses alunos na organização escolar vigente, mas também soam como reflexo da falta de definição clara nos documentos orientadores do MEC sobre como deve ser o AEE para estudantes com DI, pois neles transparece a ideia de que na SRM não se devem ser trabalhados os conteúdos curriculares, apenas as “habilidades” necessárias para acessar o currículo. Esses resultados apontam para uma indefinição sobre a quem cabe a responsabilidade pela alfabetização dos alunos com DI e como garantir a eles o acesso ao currículo comum. Esse fato tem consequências drásticas para os alunos com DI, visto que não são alfabetizados nesse contexto, nem nas classes comuns.

Não obstante as dificuldades apontadas acreditamos ser possível reorganizar a escola, investindo na formação do professor e buscando estratégias pedagógicas capazes de garantir o acesso de todos os alunos aos saberes escolares. Sem negar as dificuldades e limitações que os alunos com DI enfrentam, acreditamos que eles podem aprender, mas com novas práticas.

A forma como o trabalho pedagógico está organizado não favorece o processo de ensino e aprendizagem dos alunos que nela se encontram, não apenas os que têm DI, tendo em vista que é notório que o ensino público brasileiro enfrenta extrema dificuldade para formar os educandos em todos os níveis de ensino. Exemplo do que afirmamos pode ser constatado nos resultados anuais dos exames nacionais e internacionais, nos quais o Brasil aparece sempre nos últimos lugares do *ranking*. Na educação básica, eles não estão aprendendo porque não estão sendo ensinados e porque o professor não sabe o que ensinar.



3

**PRÁTICA PEDAGÓGICA E O
CONTEXTO INCLUSIVO**



3 PRÁTICA PEDAGÓGICA E O CONTEXTO INCLUSIVO

Um dos maiores desafios que as escolas regulares enfrentam hoje é o ensino de alunos PAEE em classes comuns, porque impõe à escola a obrigação de rever práticas e metodologias de ensino para cumprir a tarefa de ensinar bem a todos. Essa não tem se revelado uma tarefa fácil para as escolas. A presença de alunos com DI nas classes comuns, de modo particular, desafia a escola a construir novas formas de ensinar.

Nesse sentido, o objetivo dessa seção é discutir como as escolas devem redimensionar suas práticas pedagógicas para se adequar à nova realidade, tornando-se espaços inclusivos para acolher e ensinar a diversidade de alunos que recebem. Nesse sentido, será abordado o conceito, uma vez que é comum encontrar na literatura uma profusão de termos, muitas vezes indevidamente empregados, que causam confusão ao leitor; sua caracterização, relacionando-a às demais práticas, como a prática pedagógica e a educativa.

Após esse movimento, fazemos uma rápida discussão sobre os diversos modelos de formação docente e as práticas por eles ensejadas; na sequência empreendemos uma análise das contribuições trazidas pelas pesquisas sobre as práticas docentes e a inclusão, finalizando com uma revisão da literatura sobre estas voltadas para atendimento dos alunos com DI.

3.1 Delineando o conceito de prática

Vários termos são utilizados para se referir ao trabalho docente. Prática educativa, práxis, prática pedagógica, prática docente, são alguns deles que comumente aparecem na literatura, muitas vezes usados como sinônimos, acarretando dificuldade para quem lida com essa temática, que se vê diante do dilema de saber qual o termo mais adequado para caracterizar a atuação do professor. Não obstante a tendência a tomá-los como sinônimos, há os que procuram estabelecer distinção entre os vários termos.

Sousa (2012) é um dos teóricos que encara os termos como diferentes. Ele considera que prática pedagógica é uma práxis e que a prática docente é uma dimensão da prática pedagógica e entende como idênticas práxis pedagógica e prática educativa. Concluímos que ele considera que prática pedagógica, prática educativa e práxis são sinônimas e indicam uma ação institucional que se conforma em várias práticas. A prática docente refere-se a uma dimensão da prática pedagógica, qual seja o trabalho do professor.

Moura (2014, p. 78) expõe sua compreensão sobre a questão considerando que há diferença entre prática educativa, prática pedagógica e prática docente que pode ser expressa da seguinte forma:

Prática pedagógica é uma ação coletiva e institucional que não está adstrita à atuação do professor, mas que exige vários sujeitos (gestores, docentes, discentes, família) para a efetivação do ensino de conteúdos pedagógicos, frutos de uma escolha política dentre todos que estão à disposição dos aprendentes [...].

Prática docente refere-se ao atuar efetivo do professor que se encontra em sala de aula e precisa exercitar um processo contínuo de diagnóstico de perceber, avaliar e refazer seu trabalho. Prática educativa é ampla e compreende todas as práticas (nas suas mais variadas formas) que permitem os processos educacionais.

Percebemos uma aproximação entre o pensamento dos dois autores citados em relação à compreensão de que a prática pedagógica diz respeito às várias práticas que se estabelecem no cotidiano da instituição educativa, sendo a prática docente uma delas e que diz respeito à ação do professor em sala de aula. Ambos consideram a prática educativa mais ampla, porém Moura (2014) ressalva que ela se refere a todas as práticas que dão lugar aos processos educacionais, enquanto Sousa (2012) a concebe como sinônimo de práxis pedagógica que está relacionada a uma ação coletiva e institucional de todos os responsáveis pelo ensino de conteúdos pedagógicos.

Valiosa contribuição para esse debate é fornecida por Franco (2012) que procura elucidar os distintos conceitos de prática mostrando que não constituem práticas unívocas porquanto são mutuamente articuladas, mas distintas por suas especificidades. Assim, a autora enriquece o debate com a seguinte explicação inicial:

Ao falarmos de práticas educativas, estamos referindo-nos a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais. Já ao falarmos de práticas pedagógicas, estamos referindo-nos a práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos (FRANCO, 2012, p. 152).

De acordo com a autora, a prática pedagógica é intencional, formada por um conjunto complexo e multifatorial e visa atender as expectativas educacionais que uma determinada comunidade social requer, necessitando de pactos sociais, negociações para ter representatividade. Como exemplo, cita a prática de alfabetização e letramento que exige a confluência de muitos fatores (idade/fase para iniciar o processo, fundamentos epistemológicos do processo, material didático de suporte, métodos a priorizar etc.) que irão repercutir na ação docente. Isso a leva a afirmar que “as práticas docentes não se transformam

de dentro das salas de aula para fora, mas ao contrário: pelas práticas pedagógicas, as práticas docentes podem ser transformadas, para melhor ou para pior” (FRANCO, 2012, p. 159).

Ainda explicitando a relação entre prática pedagógica e prática docente, a autora citada esclarece que nem sempre a prática docente é prática pedagógica. Ela acredita que para isso acontecer é necessário que a prática docente seja intencional, isto é, que o professor tenha consciência do sentido da sua ação para a formação dos seus alunos, pois quando ele sabe que sua aula tem enorme importância para a formação do aluno “[...] esse professor dialoga com a necessidade do aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será importante para o aluno” (FRANCO, 2012, p. 160).

Assim, prática docente e prática pedagógica estão interligadas, mas quando nos referimos à prática docente estamos falando da “[...] ação específica do professor no interior da sala de aula que organiza formas e conteúdos para os alunos se apropriarem de determinados conhecimentos e saberes resultantes de várias práticas e de várias instituições, sendo na atualidade uma das fortes, a escola” (LIMA; SERGIO; SOUZA, 2012).

Estas práticas estão estruturadas em relações dialéticas mediadas pelas categorias totalidade e particularidade que podem ser assim sintetizadas:

[...] é certo que o professor sozinho não transforma sala de aula; as práticas pedagógicas funcionam como espaço de diálogo: ressonância e verberação das mediações entre sociedade e sala de aula. A sala de aula é o espaço onde ocorrem as múltiplas determinações decorrentes da cadeia de práticas pedagógicas que a circundam. Quando se considera a necessidade de olhar essas práticas na perspectiva da totalidade, compreendem-se melhor essas relações (FRANCO, 2012, p. 162).

As discussões apresentadas forneceram elementos para a construção do significado da prática educativa como processo formativo que ocorre num determinado contexto sócio histórico-cultural, por meio das várias instituições sociais, com o objetivo de prover os indivíduos com os conhecimentos e experiências culturais necessários à atuação transformadora na realidade social.

Desse modo, entendemos ser a prática educativa um processo amplo que não se restringe apenas à escola, mas esta tem participação significativa nele. A prática pedagógica, por sua vez, é uma ação institucional da escola da qual participam todos os sujeitos envolvidos (professores, educandos, gestores), com a mediação do conhecimento, com vistas à formação do ser humano. A prática docente, por outro lado, está restrita à atuação do professor em sala de aula com o objetivo de possibilitar aos educandos a construção de

conhecimentos e habilidades necessários à sua inserção na vida social e cultural. Trata-se, portanto, da intervenção pedagógica que o professor promove no processo de aprendizagem do aluno.

Tacca (2006, p.48) adota a terminologia trabalho pedagógico como referência ao fazer pedagógico da escola e do professor que se constitui de um conjunto de ações que o professor, na condução do ensino, implementa objetivando a aprendizagem dos alunos. A esse respeito a autora afirma que “[...] a prioridade na atuação pedagógica estará nas possibilidades do desenvolvimento do pensamento, e para isso há que se ter muita perspicácia e criatividade [...]”.

Segundo a autora para que a aprendizagem aconteça há que se estabelecer um processo dialógico entre as partes envolvidas, fato que confere enorme importância à comunicação e ao processo relacional que se estabelece em sala de aula, como se pode atestar na seguinte afirmação:

Não é possível pensar o processo de aprendizagem fora de uma relação entre pessoas, cujo eixo não seja o processo dialógico. Entende-se que a participação ativa em sala de aula não está na sequência das ações empreendidas, mas na possibilidade de as pessoas que compartilham esse espaço expressarem seus pensamentos e ouvirem a comunicação do outro, tendo em vista uma construção conjunta de conhecimento (TACCA, 2006, p. 49).

Há que se assinalar que esse processo relacional somente ocorrerá se cada um dos participantes tiver disposição para entrar em relação com o outro, o que significa que este tem um aspecto motivacional e, por isso, depende dos sentidos subjetivos dos interlocutores, evidenciando que na aprendizagem há uma dimensão afetiva/emocional.

Com base nesse entendimento, optamos por adotar nesse trabalho o termo prática docente, uma vez que o propósito deste é investigar a atuação do professor com alunos com DI na escola regular. A escolha se justifica pela compreensão construída, a partir dos teóricos citados, de que a prática docente é uma prática restrita à sala de aula e exercida com a finalidade de promover a aprendizagem de conteúdos pedagógicos.

Muitos desafios se apresentam à educação nos tempos atuais e ao analisá-los não podemos nos afastar do debate sobre o fazer da escola e do professor. Com certa frequência ouvimos afirmações de que nem a escola, nem o professor estão conseguindo cumprir adequadamente a tarefa de ensinar. Essa compreensão cria a impressão de que “a prática do professor é para ser exercida independentemente dos alunos e de sua aprendizagem” (FRANCO, 2012, p. 40).

Diante dessa percepção muitas críticas têm sido dirigidas unicamente ao professor, considerando-o despreparado para e descomprometido com o trabalho que realiza. Entretanto, devemos compreender que o professor sozinho não consegue atuar. Considera-se que ele necessita de “[...] condições institucionais que valorizem seus saberes, suas práticas; condições que tenham e organizem as intencionalidades coletivas; que incentivem inovações e reflexões sobre as finalidades da escola; que estrutrem e socializem o projeto político-pedagógico” (FRANCO, 2012, p. 41).

Entendemos que as práticas docentes exercidas por professores de alunos com DI na escola regular com vistas à inclusão, objeto de estudo dessa investigação, estão perpassadas pelas políticas públicas em vigor, pelas determinações legais do sistema de ensino, pelo modelo de gestão adotado na escola, pela ação da equipe pedagógica da escola, pelos alunos e pelas famílias etc. Não podemos esquecer a influência que a formação docente exerce na configuração das práticas docentes. Nesse sentido, faremos uma rápida análise dos diversos modelos de formação docente, relacionando-o com as práticas deles decorrentes.

3.2 Modelos de formação docente e prática

O avanço das pesquisas sobre a profissionalização docente nos últimos anos trouxe para o centro do debate o tema da formação do professor. As mudanças verificadas na sociedade ultimamente conduziram inexoravelmente a modificações nas concepções de conhecimento científico e de saber escolar, tornando a instituição escolar mais complexa e essa complexidade se estende à profissão docente que deixa de ser vista como simples domínio dos conteúdos disciplinares e da técnica de transmiti-los, alteração que pode ser expressa da seguinte forma:

Agora se exige do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza (MIZUKAMI et al, 2010, p.12)

Nesse cenário, a formação do professor passa a ser concebida como um processo contínuo que se estende por toda a vida, e não mais como momentos formais. Desse modo, o paradigma dominante na formação de professores, conhecido como racionalidade técnica, é considerado insuficiente para formar esse novo professor, pois esse modelo entende a

atividade profissional como aplicação da teoria e da técnica científica para resolver problemas instrumentais (PÉREZ GOMES, 1997; MIZUKAMI, 2010).

O modelo da racionalidade técnica parte do pressuposto de que a atividade prática está reduzida na busca de meios apropriados para atingir os fins desejados e tais meios deverão ser selecionados a partir de resultados do conhecimento científico já validado. Nessa lógica, Pérez Gómez (1997) assegura que a atividade do profissional é, sobretudo, instrumental, direcionada para a solução de problemas pela aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.

Assim, nesse modelo há uma separação entre a teoria (existente nas universidades) e a prática (existente nas escolas), devendo o professor aplicar a teoria aprendida à sua prática. A teoria é utilizada para explicar e transformar a ação e o professor é visto como um mero técnico, cuja tarefa resume-se na escolha acertada e na aplicação de meios e de procedimentos, isto é, na aplicação de teorias e técnicas científicas a problemas instrumentais, conforme destaca Liberali (2010).

Segundo a autora citada, quando reflete tecnicamente, o professor está comprometido em encontrar respostas para os seus problemas cotidianos nas descobertas científicas, sendo sua atividade profissional instrumental e é considerado eficaz na medida em que se mostra capaz de aplicar rigorosamente as teorias e técnicas científicas, enfrentando os problemas que emergem da prática. É na teoria que o professor busca apoio para explicar e transformar a ação. “[...]. Essa visão de racionalidade técnica estaria ligada a uma postura de reverência e subjugação em relação ao poder da teoria formal e dos teóricos, de reprodução de práticas tidas como corretas, sem um questionamento destas” (LIBERALI, 2010, p. 27).

Pode-se afirmar que esse modelo é limitado e insuficiente para formar o professor que o momento histórico exige, uma vez que despreza a complexidade da realidade social e do trabalho do professor. Argumentam os teóricos (LIBERALI, 2010; PÉREZ GOMES, 1997) que esse tipo de racionalidade não traz solução para os problemas educativos, pois a realidade educacional é complexa e alguns aspectos das situações de ensino estão além dos problemas instrumentais. As limitações e críticas apontadas em relação a esse modelo deram lugar ao surgimento do modelo da racionalidade prática.

Concebida como um *continuum*, a formação passa a ser orientada por esse novo paradigma, no qual a formação é vista segundo o modelo reflexivo e artístico, o qual, segundo Mizukami (2010, p. 15),

Tendo por base a concepção construtivista da realidade com a qual o professor se defronta, entendendo que ele constrói seu conhecimento profissional de forma

idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica.

Nesse modelo forma-se o professor reflexivo e “a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor” (PÉREZ GOMES, 1997, p. 110). Enfatiza-se a ideia de reflexão sobre a prática e de professor reflexivo (SANTOS, 2008), professor como investigador na sala de aula, professor como prático reflexivo (PÉREZ GÓMEZ, 1997), buscando a superação da relação linear e mecânica entre o conhecimento científico/técnico e a prática na sala de aula.

Com essa concepção de atividade do profissional procura-se analisar a prática dos professores enfrentando problemas complexos da vida escolar para compreender como eles utilizam o conhecimento científico e mobilizam seus conhecimentos para enfrentar e resolver essas situações. O pressuposto desse modelo é que diante das múltiplas solicitações que emergem do cotidiano escolar, o professor mobiliza seus recursos intelectuais para elaborar um diagnóstico da situação e planejar estratégias de intervenção para enfrentá-las. De acordo com Pérez Gómez (1997), esse modelo admite que o profissional competente atua refletindo na ação, isto é, o profissional reflexivo constrói o seu próprio conhecimento profissional. Trata-se da tentativa de encontrar soluções para os problemas da prática na prática.

Liberali (2010) ressalta que Dewey foi um dos pioneiros a tratar do trabalho com reflexão quando estabeleceu diferença entre uma ação rotineira e uma ação reflexiva, entendendo que a primeira toma a realidade social e os objetivos das ações como garantidos *a priori*, enquanto que a ação reflexiva pressupõe um processo cognitivo deliberado e ativo envolvendo as crenças e conhecimentos subjacentes às ações. Schön (1997), conforme a mesma autora retomou as idéias de Dewey ligando o conceito de reflexão à ação, desenvolvendo, portanto, os conceitos de reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão sobre-a-reflexão-na-ação, em contraposição ao modelo da racionalidade técnica.

Esse modelo, apesar de sofrer menos críticas que o modelo da racionalidade técnica, também foi considerado insuficiente e limitado para dar conta da formação do professor para atuar numa realidade social tão complexa. “Essa forma de compreender reflexão preocupava-se com a compreensão das teorias formais, a história das ações, porém sem a ênfase na perspectiva de transformação social inerente à reflexão denominada crítica” (LIBERALI, 2010, p. 31). Para enfrentar essa lacuna deixada pelo modelo da reflexão prática, surge a proposição do modelo de reflexão crítica.

Esse paradigma, orientado por uma perspectiva emancipatória, defende que o sujeito ao analisar a realidade social e cultural toma partido frente aos acontecimentos e desenvolve possibilidades de transformá-lo. A reflexão crítica incorpora características dos modelos discutidos anteriormente, mas sempre focalizando as questões éticas. O diferencial da reflexão crítica em relação à técnica e a prática, é que essa supõe a transformação da ação, a transformação social. Para além da crítica à realidade, é necessário mudá-la. “[...] Ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade” (LIBERALI, 2010, p. 32).

Como se percebe, o modelo exige que os professores atuem como educadores críticos que, através do diálogo, possibilitem aos alunos em suas experiências de aprendizagem a reflexão que conduza ao processo de conscientização, isto é, a construção de uma consciência sobre as estruturas de opressão que nos envolvem. Esse processo se concretiza a partir de quatro ações, a saber: “[...] Descrever (O que faço?), Informar (Qual a fundamentação teórica para minha ação?), Confrontar (Como me tornei assim? ou quero ser assim?) e Reconstruir (Como posso agir de forma diferente?)” (LIBERALI, 2010, p. 35).

Analisando essas ações constatamos que a reflexão própria desse modelo é bem diferente dos outros níveis de reflexão, pois refletir no modelo crítico significaria uma possibilidade de emancipação do indivíduo, “[...], uma vez que não haveria uma simples sujeição às teorias formais, mas um entrelaçamento entre prática e teoria, confrontação com a realidade e valores éticos para a possibilidade uma de uma emancipação pela chance de transformação informada da ação” (LIBERALI, 2010, p. 35).

Nesse modelo, a formação inicial é um momento no processo total de formação docente, mas ocupa um lugar importante no conjunto do processo total da formação. No entanto, de acordo com Mizukami (2010), os responsáveis pelas políticas públicas na América Latina não parecem compartilhar essa visão, restando a percepção de que a formação inicial vem sendo desvalorizada e substituída pela formação continuada. Há um movimento no sentido de deslocar a formação inicial da universidade para a própria escola.

Nessa perspectiva, emergem as discussões sobre os conhecimentos necessários ao desempenho profissional, defendendo-se que eles devem ser construídos na formação inicial e se estender na formação continuada a fim de dotar o professor da capacidade de criar soluções adequadas às diferentes situações que enfrenta no cotidiano educativo.

As discussões em torno dessa questão incluem terminologias como conhecimentos, saberes e competências que o professor deve adquirir para ensinar bem, fazendo seus alunos aprenderem. Conforme Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009, p.181), embora esses termos tenham sentido conceitual diverso, em geral são empregados “para referir-se ao conjunto de capacidades mais ou menos sistematizadas necessárias para pôr em prática a profissão de professor”.

O novo paradigma de formação docente ao definir um novo perfil de professor, relaciona o conceito de formação ao de aprendizagem permanente e “considera os saberes e as competências docentes como resultados não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola” (MIZUKAMI, 2010, p. 31). Esse novo professor, “[...] o docente desejado ou o docente eficaz é caracterizado como um sujeito polivalente, profissional competente, agente de mudança, prático reflexivo, professor investigador, intelectual crítico ou intelectual transformador [...]” (TORRES apud MIZUKAMI, 2010, p. 31).

Nessa mesma linha de raciocínio, Tardif (2010, p. 36) compreende que o professor, para realizar as suas diversas tarefas mobiliza conhecimentos diariamente nas salas de aula, os saberes docentes, isto é, “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Desse modo, integram-se na prática do professor os saberes profissionais, transmitidos pelas instituições formadoras, incluindo-se nesses os saberes produzidos pelas ciências da educação e os saberes pedagógicos oriundos de reflexões sobre a prática.

Além desses, ainda de acordo com o autor considerado, o docente também integra em sua prática os saberes disciplinares, selecionados pelas instituições universitárias, os saberes curriculares, adquiridos na própria escola, através dos programas escolares e, por último, os saberes experienciais, construídos no exercício da própria prática.

Shulman (2014) também discute a profissionalização do ensino e propõe uma base do conhecimento para a docência. Admite que para ensinar os professores dispõem de um conjunto de conhecimentos que são adquiridos e transformados ao longo do processo de formação, provenientes de fontes diversas. Esses conhecimentos podem ser organizados em sete categorias: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento de contextos educacionais; conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

De todos esses conhecimentos, o autor destaca o conhecimento pedagógico do conteúdo como o mais relevante por considerar que este abarca os diversos tipos de conhecimentos necessários para ensinar, além de indicar como conteúdo e pedagogia combinam para explicar como determinados problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para atender às necessidades, interesses e aptidões dos alunos, e apresentados em sala de aula. Para o teórico mencionado, os conhecimentos que estão na base da docência, originam-se de quatro fontes:

(1) formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; (2) os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado (por exemplo, currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente); (3) pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem; e (4) a sabedoria que deriva da própria prática (SHULMAN, 2014, p. 207).

Nesse debate acerca de como nos tornamos professores, emerge a ideia de que não é possível reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e capacidades, focalizando apenas a dimensão técnica do fazer pedagógico, pois entendem alguns que no cerne desta questão está a problemática do processo identitário da profissão docente, apontando para a inadequada separação entre o eu pessoal e o eu profissional (NÓVOA, 2007).

Nesse sentido, cresce o interesse por investigações que analisem a influência das características pessoais e do percurso de vida profissional do professor sobre sua ação pedagógica, proliferando na literatura pedagógica estudos que enfocam as biografias e autobiografias docentes, carreiras e percursos profissionais etc. Cada vez mais esses estudos mostram que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 2007, p.17).

O que esses estudos apontam é que não é possível estabelecer essa separação rígida entre a pessoa e o profissional, entre o ser e o ensinar, como bem expressa o autor citado:

Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam à nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar à nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do pessoal (NÓVOA, 1992, p. 17).

Retomando o debate sobre a profissionalização do ensino e considerando esse novo paradigma que contempla os professores e seus saberes, “repensar os processos de formação docente a partir da perspectivada valorização da prática como elemento de análise e reflexão do professor faz-se necessário” (MONTALVÃO; MIZUKAMI; 2006 p. 108). É nessa lógica que a reflexão e os processos reflexivos vêm, atualmente, se constituindo em uma nova tendência na formação dos professores.

Tomar a prática pedagógica e a reflexão sobre ela como ponto de partida para a formação significa reconhecer que a docência é uma profissão que se constitui antes e para além dos cursos de formação. Desta forma, a reflexão surge como o elemento que possibilita ao professor fazer as conexões entre os diferentes tipos de conhecimentos que ele possui, advindos dos diversos momentos da sua configuração profissional, abrangendo desde a sua experiência como discente, passando pela sua experiência docente, até a sua formação continuada (DUEK, 2011, p. 71)

Nono (2005) com o objetivo de descrever os processos reflexivos das professoras participantes de sua pesquisa a partir da análise e elaboração de Casos de ensino formulou um esquema envolvendo quatro dimensões da reflexão por elas realizadas. Esse mesmo esquema foi também adotado por Duek (2011) em pesquisa que utilizou a mesma estratégia metodológica. A *primeira dimensão* da reflexão descrita por elas indica a capacidade das professoras para descrever/explicitar suas próprias formas de ação em sala de aula, e as formas de ação de outros profissionais, isto é, descrevem o que fazem. A *segunda dimensão* refere-se à capacidade de as professoras descreverem/explicitarem teorias pessoais, assim como conhecimentos e crenças que orientam suas ações, explicitando suas concepções sobre o ensino, a aprendizagem, o papel da escola e do professor. Na *terceira dimensão* as professoras tentam examinar suas formas de atuação e os conhecimentos que parecem fundamentá-las, procuram as fontes desses conhecimentos e ações, para tentar estabelecer relações entre suas práticas e as teorias pessoais, comparando os modos de atuação em diferentes momentos da carreira e diante das diferentes demandas oriundas da prática.

Finalmente, na *quarta dimensão* da reflexão docente, identificada pelas autoras, as professoras fazem uma revisão das ações e conhecimentos profissionais, na perspectiva de reconstruir a ação. A revisão tanto permite a compreensão dos fatores para redimensionamento da atuação, como também, a manutenção das formas de atuação.

Não restam dúvidas de que o modelo da reflexão crítica é o mais adequado para formar professores para o cenário educacional atual, em que se vislumbra a possibilidade de

transformação das estruturas da escola na perspectiva da construção de uma escola de qualidade para todos. Em tempos de inclusão, precisamos formar professores com o perfil de intelectual crítico, com novas práticas, para atuar em contextos inclusivos.

Julgamos pertinente considerar a ponderação de Saviani (2009, p. 153) de que “a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho”, pois, as precárias condições de trabalho neutralizam a ação mesmo dos professores bem formados, além de ser obstáculo a uma boa formação, na medida em que funcionam como desestímulo ao professor.

Franco (2012, p. 146) também defende esse ponto de vista, pois o seu entendimento é que “um bom ensino requer boas condições institucionais, boas condições de vida e salário para os professores, muito respeito aos alunos, para os alunos e dos alunos”.

Em se tratando da educação do PAEE, os documentos legais orientadores da política de educação inclusiva, como por exemplo, a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, fazem referência aos professores capacitados para atuar em classe comum e aos professores especializados em educação especial com competências específicas para atender as demandas que envolvem o trabalho com a diversidade de alunos.

Todavia, o modelo de formação de professor para atuar na educação inclusiva, em curso hoje no país, vem sendo alvo de muitas críticas por parte dos pesquisadores (MARTINS, 2011, FREITAS, 2006, CAMPOS; MENDES, 2015, FORTES-LUSTOSA; PAIXÃO, 2016) que, de modo geral, consideram-na inadequada para as demandas oriundas da educação inclusiva.

Martins (2011) esclarece que a formação de professores deve ser concebida como um *continuum*, rompendo com a visão de um processo que envolve momentos formais denominados de formação inicial. Nesta nova concepção, a formação inicial passa a ser vista como um momento desse processo. A referida autora destaca a necessidade de durante a formação inicial se tratar de questões relativas ao ensino de pessoas PAEE como forma de eliminar ou reduzir as barreiras enfrentadas na inclusão no ensino regular.

Outra crítica apontada pelas pesquisadoras refere-se a uma possível ambiguidade nas possibilidades de atuação do professor, apresentadas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, quando ora prevê uma atuação compartilhada, colaborativa com o professor da classe comum (perspectiva da colaboração), ora privilegia a atuação do professor especializado sozinho, nas salas de recursos multifuncionais.

Sobre essa questão, Freitas (2006) alerta que uma análise crítica das práticas docentes desenvolvidas atualmente com alunos PAEE incluídos em classes comuns da escola regular revelou que a formação do professor para a educação geral vem contribuindo muito pouco para a educação desses alunos. Segundo a autora, a responsabilidade pelo insucesso dos alunos nas aprendizagens escolares não deve recair pessoalmente nos professores, mas no modelo de formação a que têm sido submetidos. Reputamos como pertinente essa crítica, pois acreditamos que se for fortalecida a formação desse profissional para a educação geral, de modo que ele possa desenvolver boas práticas em sua sala de aula, todos os alunos serão beneficiados, inclusive os PAEE.

Campos e Mendes (2015) empreenderam um estudo objetivando mapear quantas instituições brasileiras, públicas e privadas, disponibilizavam cursos à distância para a formação inicial e continuada de professores de acordo com as legislações referentes a inclusão. Os resultados dessa investigação indicaram que pelo menos um quinto dos cursos de licenciatura à distância, no caso da formação inicial, não garantiam, pelo menos, uma disciplina para discutir questões da Educação Especial ou dos estudantes com deficiências. Esses resultados levaram-nos a concluir que muitas instituições brasileiras que oferecem esses cursos não parecem estar envolvidas com a formação de professores comprometidos com as políticas e práticas de inclusão escolar.

Uma pesquisa conduzida por Fortes-Lustosa e Paixão (2016) objetivando conhecer a visão de formandos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí acerca da atuação futura em escolas da rede regular de ensino que adotam a perspectiva inclusiva revelou que as futuras professoras admitem que a formação inicial é precária e por compreenderem que a formação inicial não é suficiente para a atuação na escola para todo, já vislumbram a necessidade de formação continuada, em nível de especialização, para trabalhar com alunos PAEE. Ao serem solicitadas a indicar o que poderia aperfeiçoar a formação inicial, as participantes responderam que seria importante mais disciplinas vinculadas ou não a outras áreas ou maior carga horária nas já existentes, vinculação com a prática, a partir de estágios; realização de atividades práticas em sala de aula e exemplos de intervenção.

Michels (2011) também discute a formação de professores na atual política de inclusão brasileira, explicitando que nos dispositivos legais persistem as ambiguidades que marcam historicamente a formação dos professores no país:

Acentralidade na formação de professores para a educação especial está no professor do atendimento educacional especializado (AEE), que apresenta

como ponto central de formação, as técnicas e recursos especializados. Mesmo aquelas ações referentes à articulação com a classe comum estão atreladas ao repasse desses recursos e técnicas, e não à discussão pedagógica. Além disso, a proposição atual de formação de professores não rompe com o modelo de formação tradicionalmente destinado à área [...] A formação de professores que trabalham com alunos considerados com deficiência está centrada na formação continuada. Tanto essa como a formação inicial não têm como foco central a articulação entre o AEE e a classe comum [...] (MICHELS, 2011, p. 219).

Para a autora, esse modelo vigente, por não privilegiar o aspecto pedagógico, não favorece a apropriação dos conhecimentos escolares pelos alunos com deficiência.

Em relação à formação de professores para atuar na Educação Especial, Saviani (2009, p. 153) adverte que “será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino”, pois ao contrário, ela permanecerá desprotegida, apesar de toda a exaltação que a área recebe nos documentos oficiais e na literatura especializada.

Capellini (2012, p. 248) defende a necessidade de as escolas oferecerem formação continuada em serviço para os professores, considerando que estes concluem os cursos de graduação sem as habilidades necessárias para atuarem no cotidiano das escolas, sobretudo as públicas. Nesse sentido, considera que essa formação deveria estar inserida no cotidiano da escola como parte do processo educativo, o que significa que: “há, pois, que se incorporarem no trabalho, momentos para planejamento, atualização profissional, reflexão e avaliação do que foi realizado, enfim, tempo para além da sala de aula, tempo para discutir a sala de aula”

As fragilidades na formação inicial dos professores no Brasil foram reveladas em pesquisa realizada por Gatti e Nunes (GATTI, 2010) quando se voltaram para a análise da formação do professor para os anos iniciais do ensino fundamental, cujos resultados apontaram a existência de graves problemas nesse campo. Analisando as propostas curriculares de 71 cursos de pedagogia, distribuídos pelo país a pesquisa evidenciou vários problemas, dentre eles: currículo fragmentado; disciplinas descritivas, sem preocupação em relacionar as teorias com as práticas; carga horária reduzida destinada à formação profissional etc. Além desses ela aponta o desequilíbrio na relação teoria-prática, enfim uma formação de caráter abstrato, distante da realidade concreta na qual o futuro professor irá atuar. Essa descoberta conduz a pesquisadora à conclusão de que a formação que o professor recebe é insuficiente para o trabalho que irá desempenhar.

Analisando o baixo desempenho educacional da escola brasileira, Moysés e Colares (2011) indicam que nas justificativas para o fracasso escolar têm geralmente sido atribuídas à expansão quantitativa da escola, à abertura da escola às crianças das classes populares e, outras vezes centra-se na criança e em sua família a culpa pelo mau desempenho da escola. Elas concluem que a medicalização da educação e dos processos pedagógicos é um dos mais sérios obstáculos a serem enfrentados pela educação brasileira. É um problema sério e com repercussões graves para as crianças das camadas populares e, mais sério ainda para os alunos PAEE.

3.3 O que dizem as pesquisas sobre as práticas docentes no contexto da inclusão?

Se o Brasil venceu o desafio de quase universalizar o acesso dos alunos em idade adequada à educação básica, não conseguiu ainda o êxito desejado em garantir a permanência e a aprendizagem bem-sucedida dessa população. Se a escola tem encontrado dificuldade em lidar com o aluno em geral, a situação se agrava quando se trata dos alunos PAEE, pois a presença desses indivíduos nesse espaço demanda a criação de outras lógicas de ensino.

Muitos desafios emergem da proposta de uma escola inclusiva. O repensar e ressignificar a ação pedagógica e a formação dos professores talvez sejam os mais importantes. Diante da dificuldade que a escola vem enfrentando para ensinar alunos PAEE, consideramos que ela precisa transformar-se em toda sua estrutura organizativa para romper com práticas tradicionais segregacionistas, dando lugar a um novo modelo assentado em novas concepções e valores que possam acolher e respeitar as diferenças. A escola deve se reorganizar para garantir o acesso desses alunos a níveis mais elevados do conhecimento.

Para a garantia da aprendizagem de todos os alunos, precisamos assegurar o acesso ao currículo escolar, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam aos percursos de aprendizagem de cada estudante. Tal situação é um desafio, pois demanda professores detentores de conhecimentos teórico-práticos, bem como planejamentos coletivos, estratégias e metodologias de ensino e de processos de avaliação que possibilitem ao educador acompanhar o desenvolvimento de cada aluno que está em sala de aula (JESUS; EFFGEN, 2012, p.20).

Numa escola inclusiva, o professor precisa encontrar formas de lidar com a diversidade presente na sala de aula, se ele tiver como preocupação central promover o ensino para todos os alunos, pois, em geral, aqueles alunos com alguma deficiência tendem a se beneficiar menos da intervenção pedagógica direcionada aos alunos em geral e eles não

forem considerados pelo professor em seu planejamento. Em nossa experiência, infelizmente, temos nos deparado com alunos PAEE nas classes comuns do ensino fundamental, mas sem participar efetivamente dos processos pedagógicos que ali se desenvolvem.

No centro da discussão sobre a implementação de uma proposta inclusiva que assegure práticas docentes para o ensino e a aprendizagem dos alunos PAEE, estudos recentes focalizam a necessidade de se discutir a acessibilidade ao currículo (GOULART, 2014; RODRIGUES et al, 2014; GARCIA, 2007; DORZIAT, 2007). Há por parte dos pesquisadores, apesar de alguma eventual divergência conceitual, o entendimento de que a flexibilização do currículo é condição essencial para que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento.

Goulart (2014) chama a atenção para a necessidade de desenvolvermos uma prática com currículos abertos e flexíveis para todos os alunos, se estamos perseguindo uma escola para todos. Nesse caso temos que adotar as adaptações curriculares que podem ocorrer em três níveis: relativas ao projeto pedagógico, relativas à programação e atividades para a sala de aula e relativas aos alunos especificamente.

Rodrigues et al (2014, p. 104) também entendem que a inserção de alunos do PAEE nas escolas impõe a necessidade da discussão sobre os recursos de acessibilidade que contribuirão para a sua aprendizagem. Sugerem que o conceito mais adequado é de acessibilidade ao currículo ao invés de adaptação curricular, pois aquele respeita as diferenças sem adaptá-las, além de articular-se com o moderno conceito de Desenho Universal que tem como objetivo “[...] tornar os ambientes mais inclusivos possíveis, promovendo condições de acesso à locomoção, comunicação informação e conhecimento para todas as pessoas, não só às pessoas com deficiências físicas ou motoras [...]”.

Os estudos disponíveis na literatura ressaltam a importância da flexibilidade curricular para a política de inclusão de alunos PAEE que prevê novas formas de organização do trabalho pedagógico (GARCIA, 2007), ou seja, a inserção desses alunos na escola regular há que ser acompanhada do desenvolvimento de práticas curriculares que atendam aos interesses de todos, sob pena de se criar outros mecanismos de exclusão mais perversos, por dentro do sistema (DORZIAT, 2007).

O conjunto desses estudos sugere que ainda não demos os passos necessários em relação à acessibilidade curricular, pois denunciam “[...] que as pessoas com deficiência pouco ou nada têm avançado na apropriação dos saberes escolares. A escola regular, por força da Lei, os tem acolhido, mas eles se constituem em alunos pedagogicamente invisíveis, desde que não perturbem o caminhar da classe [...]” (FERREIRA, 2014, p. 18).

Com certeza precisamos avançar na construção de uma escola de qualidade que defendemos para todos os alunos e a literatura nos indica que o caminho é olhar as possibilidades pedagógicas que permitam retirar esses alunos da situação de invisibilidade e, para tanto, é urgente compreendermos que independentemente das condições físicas incapacitantes, o aluno é um sujeito que merece uma interação respeitosa e competente e que devemos “[...] atuar pedagogicamente sustentando suas ‘ilhas’ de competência na relação com a cultura escolar, fazendo com ele, quando necessário, e garantindo espaço e estratégia para sua ação vir a ser autônoma” (FERREIRA, 2014, p.20).

Não podemos passar a impressão de que o processo de inclusão escolar desses alunos é algo simples, nem que qualquer prática curricular é suficiente porque suas capacidades são reduzidas. Entendemos que enfrentar o desafio de construir práticas curriculares que garantam a esses alunos acesso ao currículo para que se apropriem dos saberes escolares é uma tarefa complexa e certamente exige que coloquemos no centro dessa discussão o tema formação dos professores. Mas, estamos certas de que temos que começar a rever nossas concepções de deficiência, de desenvolvimento, de ensino e de aprendizagem. Alinhamo-nos à autora no seguinte posicionamento: “Isto é ENSINAR: necessário para todos os alunos, fundamental para aqueles que requerem um esforço especial da escola para que sua formação escolar se realize” (FERREIRA, 2014, p. 20).

Não devemos esquecer que a inclusão escolar é dificultada por muitos fatores e implica, entre outras coisas, mudanças no currículo, nas formas de avaliação, na formação dos professores etc. Capellini e Rodrigues (2009) realizaram pesquisa com 423 professores de municípios de São Paulo para conhecer as dificuldades que identificavam no processo de inclusão dos alunos com deficiência. As respostas obtidas foram organizadas em sete categorias que envolveram os seguintes aspectos: a escola, o professor, a família do aluno, o preconceito e/ou rejeição, o aluno, a ausência de políticas públicas eficientes e não vê dificuldades.

Relatam as pesquisadoras que a categoria de dificuldade mais frequente era a que se referia aos aspectos da escola, tendo sido citados: número excessivo de alunos por classe, a falta de suporte de uma equipe técnica e a falta de materiais adequados. Em seguida veio a categoria que envolvia características dos próprios professores, destacando-se a formação continuada que julgaram deficitária e pouco aplicada à inclusão, práticas pedagógicas inadequadas para lidar com a diferença, formação inicial precária e crenças sobre deficiência pautadas mais na limitação e no descrédito associada aos rótulos.

Desse modo, ficou evidenciado nesse estudo que os professores atribuem à escola e a eles próprios, em função de uma formação deficitária, os principais entraves para a efetivação da inclusão escolar. Questões relacionadas à família, ao preconceito, ao próprio aluno tiveram importância menor para esses professores. A surpresa nesses resultados está no fato de indicar que o discurso do professor culpamos o aluno pela sua não aprendizagem pelo menos em relação a contextos inclusivos.

3.4 A prática docente com o aluno com deficiência intelectual: uma revisão da literatura

Acreditamos que as dificuldades da escola em promover o acesso dos alunos PAEE ao currículo ficam mais acentuadas quando se trata do aluno com DI, pois nas demais situações o professor conta com suportes externos (o Braille para o cego, a Libras para o surdo, os recursos de Tecnologia Assistiva para pessoas com deficiência neuromotora, a Comunicação Alternativa para os que apresentam comprometimentos de fala, etc.), enquanto que para a pessoa com deficiência intelectual, “a acessibilidade não depende de suportes externos ao sujeito, mas tem a ver com a saída de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber” (GOMES et al, 2007, p.22).

Somos cientes de todo o processo de desvalorização que o professor tem sofrido, bem como das condições adversas nas quais realiza o seu trabalho, da precária formação que recebe e temos clareza de que ele não pode ser culpabilizado por questões estruturais que colocam a educação brasileira em patamares medíocres. Entretanto, somos levadas a concordar com os autores quando afirmam que em relação aos indivíduos com DI, os professores assumem “uma pedagogia da negação, uma pedagogia que não reconhece o potencial do aluno que apresenta deficiência intelectual e que, conseqüentemente, só pode causar prejuízos para as suas aprendizagens assim como na sua busca da autodeterminação” (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010, p. 13).

Tendo em vista a importância que a questão assume no debate sobre o processo de inclusão escolar de alunos com DI, propusemos analisar a produção científica vinculada à temáticas práticas docentes com alunos com DI, considerando que esse mapeamento é importante e necessário para que conheçamos as investigações já realizadas na área, a fim de que possamos contribuir com a ampliação e o aprofundamento dos estudos sobre o tema. Para este fim, foram pesquisados trabalhos de mestrado e doutorado no período compreendido entre os anos de 2007 a 2017, disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e

Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), empregando como descritores os termos: prática pedagógica, prática docente, prática educativa, inclusão, deficiência intelectual.

Por meio do levantamento empreendido foram encontradas doze teses e dezessete dissertações, sendo selecionadas quatro teses e onze dissertações com base nos seguintes critérios: trabalhos realizados nos últimos dez anos (2007-2017), trabalhos que tivessem como foco a prática docente com alunos com DI em escolas regulares, nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir desses critérios de inclusão foram excluídas oito teses e seis dissertações por não atenderem ao critério temporal estabelecido e por não focalizarem a prática docente com o aluno com DI ou, ainda, por essa prática não ser exercida no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim, restaram quinze trabalhos enfatizando a prática docente com alunos com DI, que foram objeto de análise para a revisão de literatura proposta. A partir desse demonstrativo das produções científicas a respeito das práticas docentes com educados com DI, organizamos os trabalhos, considerando o objeto de estudo explicitado pelos autores, em quatro grupos, a saber: estudos que focalizam práticas docentes com o aluno com DI (SILVA 2009; OLIVEIRA, 2010; MOSCARDINI, 2011; SANTOS, 2012; SILVA, 2013; GUEBERTE, 2013; SILVA-PORTA, 2015; COSTA, 2016); estudos que enfatizam a acessibilidade curricular (MELO; 2008; LOPES; 2010); estudos em que a ênfase recai nas concepções e práticas do professor frente ao aluno com DI (DANTAS, 2012; MENDONÇA, 2013);estudos que se voltaram para a análise do processo de ensino e aprendizagem(TÉDDE 2012; MONTEIRO, 2015; MOSCARDINI,2016; LARA, 2016).

As publicações que tomam como objeto de estudo as práticas docentes com o aluno com DI voltam-se para a análise da rotina da sala de aula, de aspectos relacionais, intervenções pedagógicas, metodologias e estratégias de ensino, formação do professor, dentre outros.

Como ponto de partida, tomamos o estudo realizado por Silva (2009), o qual discute a escolarização de alunos com DI na escola regular a partir da análise da prática educativa de uma professora alfabetizadora que atua com alunos com esse perfil. Em que pese o espaço temporal em que o estudo se situa, a pesquisadora constatou problemas que nos dias atuais ainda não foram equacionados. Adotando um posicionamento firme em relação à importância

do professor para a implementação de uma proposta inclusiva, a pesquisadora denunciou a precariedade da formação profissional da professora que para ensinar seus alunos adota um modelo tradicional de prática educativa.

Durante a pesquisa ficou evidenciado que as atividades desenvolvidas eram mecânicas, sobressaindo-se a cópia de pequenos textos e palavras, e o fato de o aluno com DI não conseguir realizá-las não representava preocupação para a professora. Havia uma grande ênfase na silabação como meio de decodificação e fixação de leitura das palavras, o que restringiu o uso da leitura e escrita pelos alunos. O aluno com DI demonstrava muitas dificuldades para aprender e a professora deixava transparecer que ele não avançava na aprendizagem e, portanto, ela centrava esforços na socialização.

Oliveira (2010) realizou uma investigação para verificar a efetividade do Programa Individualizado de Leitura: Aprendendo a ler e escrever em pequenos passos, para aprimorar as habilidades de leitura de alunos com DI que frequentavam as salas de recursos no ensino fundamental. O estudo envolveu dois alunos com DI em processo de alfabetização, na escola regular, que se encontravam com defasagem importante na aprendizagem. Os resultados confirmaram a efetividade do programa e a pesquisadora concluiu que o mesmo pode ser um recurso pedagógico importante na área da DI, sobretudo por permitir uma intervenção individualizada.

A pesquisa desenvolvida por Moscardini (2011) se propôs a observar como a escolarização do aluno com DI vinha se estruturando no contexto inclusivo, identificando o significado que o trabalho com conteúdos acadêmicos assumia tanto no âmbito do ensino regular, quanto nas propostas de atendimento especializado oferecidas a esses alunos. Nos achados, o pesquisador percebeu uma relação saudável entre os professores e os alunos com DI no ensino regular. Não obstante, revela que, em determinadas situações, os docentes do ensino fundamental se negavam intencionalmente a propor iniciativas de ensino que se mostrassem capazes de possibilitar a aprendizagem escolar das crianças, demonstrando o desinteresse de alguns desses profissionais em acompanhar o avanço acadêmico desses indivíduos, sugerindo práticas veladas de discriminação, o que é contraditório.

Em relação às intervenções pedagógicas na classe comum, foi constatado que em alguns momentos as intervenções desenvolvidas pelos docentes responsáveis pelas salas comuns ocorreram de forma efetiva, pontual e orientada, isto é, os professores ofereciam contribuições específicas, de forma limitada, para que esses indivíduos pudessem superar as

dificuldades que apresentavam na realização dos exercícios, embora houvesse situações em que o apoio foi negado intencionalmente.

Quanto às atividades oferecidas aos alunos com DI, baseadas em materiais diferenciados, estas eram caracterizadas pela fragmentação, correspondendo a exercícios simples que se distanciavam da complexidade exigida pelo ano escolar no qual esses sujeitos se encontravam. Nos momentos em que uma mesma proposta era dada à turma, os alunos com DI permaneciam sem nada para fazer, por que não tinham condições necessárias para se inserir nas tarefas propostas, mantendo-se à margem das iniciativas de ensino. Os professores não pareciam se dar conta dessa situação e não demonstravam nenhum esforço para incluir a criança. Na maioria das vezes, as tarefas apresentavam uma complexidade bem elementar, aquém do grau de dificuldade próprio dos exercícios para o nível de ensino do aluno. No contexto da Sala de Recursos Multifuncional (SRM), as intervenções pedagógicas foram mais efetivas em relação ao auxílio ofertado aos alunos com DI, pois as professoras ofereciam apoio de forma verbal, intensa, sistematizada e intencional, assumindo o papel de condutoras do processo de ensino-aprendizagem.

Uma conclusão a que chegou esse estudo foi que os conteúdos científicos assumiam papel secundário no processo de escolarização dos alunos com DI, de modo que as atividades propostas não se mostravam capazes de garantir o desenvolvimento cognitivo desses alunos. Outra constatação foi que havia um distanciamento entre o ensino comum e a SRM, indicando que esses contextos permaneciam compreendidos como discrepantes, sendo atribuída a SRM a responsabilidade por garantir a aprendizagem do aluno com deficiência.

Sobre a mesma temática, Santos (2012) desenvolveu um estudo objetivando investigar as práticas docentes de professores dos anos iniciais do ensino fundamental que vivenciavam o cotidiano escolar com alunos com DI nas suas turmas, consideradas inclusivas. O estudo permitiu constatações importantes, embora concordantes com outros tantos estudos realizados.

A pesquisadora verificou pouco aprofundamento da parte dos professores pesquisados em temas concernentes à deficiência, as redes de apoio existentes na comunidade eram insuficientes para promover atendimento educacional especializado aos alunos com DI, ainda prevalecia uma prática de cunho bem tradicional, voltada para uma pedagogia transmissiva e as adequações curriculares realizadas aconteceram de forma espontânea, sem planejamento prévio. A pesquisadora concluiu que muitas dessas lacunas se deviam a formação precária do professor.

Com o objetivo de analisar os discursos dos docentes sobre sua prática pedagógica voltada para os alunos com deficiência na escola comum, Silva (2013) desenvolveu uma pesquisa com professores do ensino fundamental. Esse estudo revelou que havia, entre os docentes, confusão conceitual a respeito da inclusão, que os pesquisados se sentiam inseguros, viviam em uma crise constante quando o assunto era a inclusão e que, muitas vezes, não sabiam como agir com o aluno e que tipo de atividade propor.

Queberte (2013) propôs investigar as estratégias de alfabetização desenvolvidas por professor do ensino fundamental, em classe onde havia aluno com diagnóstico de DI. Investigando uma professora alfabetizadora de reconhecida competência, lecionando para o terceiro ano, em uma instituição de prestígio social, os resultados não foram animadores. A pesquisa revelou a ausência de adaptação curricular, de modo que as estratégias de ensino adotadas para os alunos DI não diferiam das adotadas para os demais alunos. Os resultados evidenciaram ausência de práticas pedagógicas inovadoras, baseadas numa concepção de língua escrita como um código de comunicação, resultando numa aprendizagem mecânica que não contemplava o processo de letramento.

Silva-Porta (2015) realizou um estudo com o objetivo de analisar a prática pedagógica na perspectiva inclusiva de professores do I ciclo do ensino fundamental que atuavam com educandos com DI, em uma escola pública com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Os dados revelaram a complexidade do processo de inclusão, notadamente em relação às práticas pedagógicas direcionadas ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com DI, revelando os obstáculos enfrentados pela escola para atendê-los satisfatoriamente. A pesquisadora constatou que mesmo na escola com alto IDEB havia lacunas atitudinais, pedagógicas e de formação que precisavam ser enfrentadas. Os dados evidenciaram a presença de práticas tradicionais dirigidas a esses alunos, centradas na figura do professor como um transmissor de conteúdo.

Outro estudo importante foi empreendido por Costa (2016), que investigou a prática pedagógica de professores de uma aluna com DI. A investigação apontou vários problemas, tais como: ausência de métodos especiais a serem utilizados para o trabalho pedagógico; ausência de características colaborativas em seu trabalho e de integração com os colegas da turma dela na sala de aula; atividades realizadas em um nível mais fácil e simplificadas, em relação aos demais colegas, constatou a utilização de métodos concretos, evitando atividades abstratas. Os dados revelaram um planejamento e uma avaliação distantes de suas práticas. A pesquisadora não verificou a realização de avaliações com a aluna com DI.

Nesse ponto cabe uma reflexão sobre os resultados encontrados que apontam como problema a ausência de métodos especiais para ensinar alunos com DI. Alguns estudos da área (MENDES, 1995; ZERBATO, 2018; ALMEIDA, 2012) têm levantado essa questão, problematizando a necessidade de métodos especiais para esses alunos, pois acreditam que assim eles poderão ser isolados na sala de aula. Defendem esses estudiosos que precisamos é de boas práticas que sejam capazes de ensinar a todos, respeitando as especificidades de cada um.

As oito publicações analisadas apresentam muitos pontos de convergência, principalmente em relação aos problemas constatados na prática pedagógica dos professores quando se deparam com alunos com DI. O ponto de distanciamento entre eles está apenas no fato de alguns se voltarem apenas para o ensino regular, enquanto outros analisam essa prática considerando os dois contextos de atuação do professor: a classe comum e o atendimento educacional especializado.

Outra questão investigada em dissertações e teses se refere à acessibilidade curricular. Melo (2008) investigou o acesso curricular para alunos com DI na rede regular de ensino, tomando como eixo de análise a prática pedagógica na SRM. Para elucidação do objeto a pesquisadora considerou os fundamentos teórico-metodológicos da prática desenvolvida e seus efeitos no aluno com DI. O estudo revelou um distanciamento entre o previsto como política a ser desenvolvida, em termos de concepção e objetivo, e o que de fato acontecia na SRM. Outra evidência encontrada foi que o acesso ao currículo ainda não se concretizara no contexto destas salas.

Lopes (2010) também desenvolveu uma pesquisa com o intuito de analisar como vinha sendo processado a inclusão do aluno com DI no ensino regular e no atendimento educacional especializado nos serviços da rede de apoio ofertado pela escola, considerando as adequações curriculares. Os resultados indicaram a necessidade de adequação curricular para o êxito acadêmico do aluno com DI e apontaram as dificuldades enfrentadas pela escola para implementar esse acesso, em consequência da falta de conhecimentos dos professores, dadas as lacunas na formação inicial e a incipiente capacitação continuada que lhes era oferecida.

Alguns dos estudos mapeados investigaram ainda a relação entre concepções e práticas do professor frente ao aluno com DI. Dantas (2012) se empenhou em analisar as concepções e expectativas de professoras da Educação Infantil, de um Centro de Educação Infantil do Município de Natal- RN, sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas e suas implicações para aprendizagem dos

alunos. O estudo revelou falta de apoio pedagógico às professoras, o desconhecimento delas quanto às orientações e estratégias que contemplassem a diversidade dos alunos; a importância de ter concepções positivas a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno com deficiência e a necessidade de uma formação pedagógica e de um trabalho coletivo na escola.

Mendonça (2013) investigou as concepções docentes e as práticas pedagógicas no processo de inclusão escolar de alunos com DI na rede pública de ensino, problematizando as concepções de desenvolvimento associadas às práticas pedagógicas adotadas com os alunos com DI. O estudo revelou que concepções e práticas educacionais poderiam ser transformadas por meio da ressignificação dos coletivos profissionais, havendo a necessidade de se resgatar a capacidade de reflexão conjunta dos professores.

Algumas publicações privilegiaram o processo de ensino e aprendizagem na análise das práticas docentes direcionadas à inclusão de alunos com DI. Tédde (2012) realizou uma investigação sobre a relação entre o aprendizado de crianças com DI leve e crianças sem nenhum tipo de deficiência, além de analisar quais as maiores dificuldades para a adequada inclusão desses alunos, no ensino regular. Para tanto, avaliou o desempenho nas provas nos alunos do 5º, 4º e 2º ano do ensino fundamental, comparando os que tinham DI com os que não apresentavam deficiência. Os resultados mostraram que os alunos com DI leve, incluídos nessa instituição municipal de ensino, os quais frequentavam o AEE em SRM, demonstraram desenvolvimento cognitivo e social, revelando que têm capacidade de aprendizagem. Indicaram também como dificuldades para a inclusão a falta de capacitação dos professores, a ausência de parcerias com profissionais especializados, o grande número de alunos em sala de aula, a ausência de prédios e materiais adaptados para os alunos incluídos.

Monteiro (2015) desenvolveu uma pesquisa para conhecer e analisar práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem de alunos com DI matriculados em classe comum do ensino fundamental. Os dados revelaram que a instituição pesquisada estava gradativamente implementando mudanças em direção a uma prática inclusiva. Em relação às práticas desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com DI, os dados mostraram a realização de algumas adaptações no que se referia aos objetivos, às atividades e a alguns conteúdos. Foi constatado ainda que as atividades pedagógicas revelavam diferentes níveis de complexidade, abrangendo tanto objetivos elementares quanto os mais complexos.

Moscardini (2016) investigou o processo de ensino e aprendizagem de alunos com DI, buscando analisar como eram estruturadas as práticas das professoras da sala regular que possuíam em sua classe alunos com esse indicativo, e das professoras especialistas, mais especificamente, daquelas docentes responsáveis pelas SRM, nas quais essas crianças eram atendidas, discutindo os motivos que sustentavam o distanciamento existente entre essas profissionais, que inviabilizavam a implementação de uma prática de ensino colaborativa, e as consequências que essa situação impunha para a aprendizagem escolar das crianças com DI. Os resultados revelaram a existência de práticas de ensino nas quais a ação do AEE se direcionava para o trabalho com o conteúdo acadêmico, sendo assumido como principal responsável pelo ensino das crianças PAEE, enquanto a professora da sala regular não se ocupava em oferecer o auxílio necessário para que o aluno pudesse aprender.

Por fim, Lara (2016) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de analisar as orientações, concepções e proposições teórico-práticas, contidas no Referencial de Avaliação sobre aprendizagem do aluno com DI no Ensino Fundamental I, confrontando-as com aquelas contidas nas orientações curriculares destinadas aos alunos considerados normais. A investigação mostrou que as adaptações sugeridas expressavam redução do conteúdo, a perspectiva da impossibilidade de aquisição da língua escrita, mas em relação aos demais conteúdos, as expectativas de aprendizagem eram positivas e favoreciam o desenvolvimento do pensamento abstrato.

O panorama das pesquisas apresentadas revela que em relação às práticas docentes direcionadas aos alunos com DI nas escolas regulares, temos muito que avançar. Os problemas são vários e recorrentes, pois das 15 publicações analisadas, apenas uma vislumbrou uma perspectiva de mudança no contexto escolar. Os problemas se repetiram em todas as pesquisas analisadas e evidenciam a precária formação do professor, o distanciamento entre o professor do ensino regular e o professor especializado, as práticas pedagógicas tradicionais, inadequadas para o contexto inclusivo, a ausência de recursos e estratégias de acessibilidade ao currículo etc. Tudo isso leva ao gravíssimo problema de a escola não possibilitar o acesso do aluno com DI aos saberes escolares. Cabe a ressalva de que estamos focalizando o aluno com DI por ser nosso objeto de estudo, mas o que se evidencia é uma dificuldade da escola em ensinar todos os alunos, pois os professores não desenvolvem práticas capazes de contemplar a diversidade presente na sala de aula.

Algumas considerações precisam ser feitas em relação ao problemas apontados nos estudos analisados. Considerando que a maioria dos alunos tem dificuldades leves, parece ser inadiável a necessidade de melhorar o ensino na classe comum quando tratamos do ensino na perspectiva da inclusão. Para tanto, temos que pensar em práticas que favoreçam o ensino para todo, precisamos sair de uma abordagem centrada no aluno, na sua deficiência para uma abordagem que focalize mais as estratégias pedagógicas. Essa mudança requer que se fortaleça a formação inicial dos professores, oferecendo conteúdos acerca da educação especial e de práticas inclusivas, tais como: Desenho Universal da Aprendizagem, Ensino Diferenciado, Ensino Colaborativo, Metodologia de projetos e muitas outras.

Isto posto, compreendemos que a pesquisa que estamos desenvolvendo reveste-se de importância diante desse quadro, pois os graves problemas apontados continuam a exigir investigações e ação para seu enfrentamento. Nesse sentido, este estudo no Estado do Piauí busca compreender o estado de coisas no campo, de forma a propor alternativas ao trabalho desenvolvido com esses educandos. Esperamos que mais do que constatar um quadro deficitário, possamos envidar esforços com o intuito de promover mudanças. O que diferencia esta pesquisa de outras já realizadas é o fato de se ter adotado uma perspectiva de investigação a partir de um processo formativo, com a adoção de casos de ensino, os quais possibilitam formar ao tempo em que investigam, assim como possibilitam refletir sobre o fazer docente. Desse modo, nos encaminhamos para o capítulo seguinte no qual trataremos do percurso metodológico da nossa pesquisa.



4

**O PERCURSO METODOLÓGICO
DA PESQUISA**



4 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O propósito dessa seção é apresentar o percurso metodológico desenvolvido para a realização dessa pesquisa. Para tal, iniciamos com a discussão em torno da natureza da pesquisa e da problemática estudada. Em seguida, evidenciamos e justificamos a escolha metodológica e descrevemos as etapas preliminares, as características das escolas lócus da pesquisa, do grupo participante, bem como os procedimentos e os instrumentos que foram utilizados na produção das informações. Por último, é apresentado o detalhamento das etapas do processo investigativo, configurado como atividade de formação continuada realizada no contexto escolar.

4.1 Natureza da pesquisa

A pesquisa requer do pesquisador uma boa compreensão a respeito dessa atividade, incluindo-se a clareza em relação aos fundamentos epistemológicos e aos enfoques teóricos que orientam a investigação. São várias as perspectivas teóricas e epistemológicas e nelas estão incluídas diferentes propostas metodológicas. A fundamentação epistemológico-teórica assume grande importância na pesquisa social e educacional, pois revela as concepções do pesquisador acerca do modo como se chega ao conhecimento. Para realizar essa investigação, optamos por uma pesquisa qualitativa, definida como:

Uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 127).

Dentre as várias características dos estudos qualitativos, destacam-se a exigência de contextos de pesquisa naturais, abordagem global ou holística da experiência, importância do pesquisador na busca das informações, seu caráter interpretativo e, por fim, a reflexibilidade, entendida como atenção à influência dos elementos sociais, culturais, políticos, linguísticos no desenvolvimento do conhecimento (SANDÍN ESTEBAN, 2010).

Para a realização desse estudo fizemos opção pela abordagem qualitativa, alicerçada nos fundamentos da pesquisa-ação, justificando a pertinência metodológica dessa abordagem por considerar que ela traz um potencial para auxiliar tanto nas reflexões quanto na construção de conhecimentos sobre os processos escolares. Sua pertinência aos estudos na

área educacional, particularmente na área de Educação Especial relacionada a questões sobre a inclusão é atestada pela possibilidade real de mudança no contexto escolar, na medida em que todos os envolvidos são afetados no processo de reflexão e ação sobre suas concepções e práticas (BRAUN, 2014).

A pesquisa-ação pode contribuir para modificar os modos de exercer a atividade docente e fornecer subsídios para a construção e a implementação de boas práticas que garantam a aprendizagem de todos os alunos que se encontram na escola. Podemos dizer que:

A localização – da ‘demanda concreta’ – no contexto cotidiano da prática pedagógica (na sala de aula, na escola), com a intenção de estudo compartilhado com os professores e de intervenção junto aos alunos, revela a pesquisa-ação como uma possibilidade de implementar ações de formação continuada, ao mesmo tempo em que viabiliza questionarmos os mecanismos sociais e políticos que engendram a mesma prática e cultura escolar, insuficiente para ensinar a todos os alunos (BRAUN, 2014, p. 100).

Com esse entendimento de que essa opção metodológica tem importantes implicações nas investigações na área da Educação Especial, pela possibilidade que carrega de contribuir para o aperfeiçoamento das práticas e por seu potencial formativo, passaremos a tratar dos aspectos conceituais da pesquisa-ação.

4.1.1 A Pesquisa-Ação: aspectos conceituais, fundamentos e características

As discussões em torno dos problemas que circundam o processo de produção do conhecimento voltado para a realidade educacional apontam que há um distanciamento entre a vida acadêmica e o cotidiano escolar, responsável pelo pouco impacto social que as pesquisas têm provocado, ou seja, elas não têm contribuído para mudanças qualitativas, capazes de produzir a melhoria das escolas (SANTOS; AZEVEDO, 2009), pois acreditamos que, em parte, isso decorre do fato de que, em muitos casos, os resultados não divulgados, assim como não há, por parte dos gestores, interesse em aplicar as modificações sugeridas ou ainda as próprias condições objetivas não se apresentam favoráveis.

Um exemplo do que se aponta diz respeito ao argumento recorrente no discurso dos professores, quando o tema é a inclusão escolar, é a alegação de que não se sentem preparados para essa realidade porque sua formação não lhes habilita para realizar esse trabalho (MARTINS, 2011, FREITAS; MOREIRA, 2011; VICTOR, 2011; MIRANDA, 2011; LUSTOSA; PAIXÃO, 2016). Percebemos que nesse caso, isso se dá em função desse

conjunto de fatores. Os estudos citados encontram-se disponíveis na literatura da área e corroboram essa posição, evidenciando que a formação de professores não está em sintonia com as demandas provenientes da inclusão escolar de alunos PAEE e indica que os maiores problemas em relação à formação inicial do professor para atuar em contextos inclusivos situam-se em torno do número de disciplinas oferecidas, carga horária insuficiente dessas disciplinas, falta de conexão entre a formação recebida e o contexto de atuação, distanciamento entre teoria e prática etc.

Nesse cenário, a formação docente emerge como tema privilegiado nas discussões sobre a inclusão escolar do PAEE e a opção por pesquisas que envolvam os participantes, de forma cooperativa e participativa, na reflexão sobre suas próprias práticas, e na busca pela melhoria destas, adquirem grande destaque (RABELO, 2016; MILANESI, 2017). Nesse contexto insere-se a pesquisa-ação, uma modalidade de investigação pautada no coletivo e voltada para questões derivadas do cotidiano, na perspectiva da transformação social, podendo ser definida como:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p.20)

A origem desse tipo de pesquisa é situada nos anos de 1940, nos Estados Unidos a partir dos estudos de Kurt Lewin voltados para a solução de problemas sociais e vinculados a uma abordagem experimental. Desde a sua origem, a pesquisa-ação foi caracterizada por uma diversidade de abordagens, pois conforme Braun (2012, p. 142) logo que Lewin cunhou o termo na literatura, ele foi usado para designar “quatro processos diferentes de pesquisa: pesquisa-diagnóstico, pesquisa-participante, pesquisa empírica e pesquisa experimental”

A partir de 1980 essa pesquisa recebe influências teórico-metodológicas das formulações de teóricos vinculados à Escola de Frankfurt, particularmente do pensamento dialético e da teoria crítica, passando a assumir o compromisso com a construção do conhecimento crítico na direção da transformação social (FRANCO, 2005; LIMA, 2014).

No âmbito da educação, a pesquisa-ação crítica se consolidou a partir das contribuições advindas dos teóricos Stenhouse (1987) e John Elliot (1997), na Inglaterra, Carr e Kemmis (1988), na Austrália, e Zeichner (1998) nos Estados Unidos, nas décadas de 1970 e 1980 que passaram a conceber os professores como pesquisadores da sua própria prática (LIMA, 2014).

Atualmente, no Brasil, é possível se identificar três modalidades diferentes da pesquisa-ação no âmbito da educação: a pesquisa-ação estratégica, a pesquisa-ação colaborativa e a pesquisa-ação crítica (FRANCO, 2005; BRAUN, 2012; LIMA, 2014).

Qualquer que seja a forma escolhida é preciso respeitar o método proposto por Kurt Lewin “da espiral com suas fases: de planejamento, de ação, de observação e de reflexão, depois um novo planejamento da experiência em curso” (BARBIER, 2007, p. 60). O formato “cíclico-espiral” indica que a investigação é organizada a partir de um ciclo que se inicia com a evidência de um problema, de uma questão que necessita de intervenção, de mudança, questão que é definida pelos sujeitos e por suas práticas.

Richardson (2003) descreve as etapas da pesquisa-ação indicando quatro fases: diagnóstico, ação, avaliação e reflexão. A primeira etapa, o diagnóstico consiste na identificação e definição do problema, o que pode ser feito aplicando um questionário de reflexão aos participantes. A etapa seguinte é a ação que se desenrola de forma compartilhada e depois de concluída, dará lugar à terceira etapa, a avaliação. Nesta etapa avalia-se o cumprimento dos objetivos formulados através das estratégias de ação. A última etapa é a reflexão, momento em que se avalia o aprendizado dos participantes e os resultados teóricos.

Esse mesmo autor ressalta que pelo próprio nome esse tipo de pesquisa envolve duas dimensões, mudanças e compreensão e sintetiza os principais objetivos da pesquisa-ação da seguinte forma:

1.Melhorar: a prática dos participantes; a sua compreensão dessa prática, e; a situação onde se produz a prática.2. Envolver: assegurar a participação dos integrantes do processo; assegurar a organização democrática da ação; propiciar compromisso dos participantes com a mudança (RICHARDSON, 2003, p. 151).

No processo da pesquisa-ação, os pesquisadores podem fazer uso de múltiplas técnicas e instrumentos para produzir as informações, devendo ter observância quanto à pertinência desses recursos aos objetivos da investigação e aos momentos da ação. Observação participante, diário de campo, análise de documentos, grupos de estudo, intervenções colaborativas, entrevistas, gravações em áudio e vídeo e diário itinerância são alguns exemplos das técnicas e instrumentos que podem ser utilizados (BARBIER, 2007; BRAUN, 2014). Richardson (2003) também faz referência a questionários, discussões grupais e entrevistas semiestruturadas.

Alguns traços-chave que caracterizam a pesquisa-ação precisam ser considerados quando planejamos uma investigação nesse formato. Esses traços, de acordo com SandinEsteban (2010, p.170) são os seguintes:

Envolve a transformação e melhoria de uma realidade educacional e/ou social; Parte da prática, de problemas práticos; uma pesquisa que envolve a colaboração das pessoas; envolve uma reflexão sistemática na ação; É realizada pelas pessoas envolvidas na prática que se pesquisa; O elemento de “formação” é essencial e fundamental no processo de pesquisa-ação; O processo de pesquisa-ação se define ou se caracteriza como uma espiral de mudança.

É fato que convivemos hoje nas escolas com a presença de alunos PAEE e outros com demandas que a escola não consegue atender, configurando um quadro de dificuldades no processo de ensino e aprendizagem que está a exigir de nós respostas urgentes para enfrentamento dessa situação. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa-ação tem grande contribuição a dar para as questões relativas à inclusão escolar, “principalmente, em questões sobre como possibilitar ao professor que está em sala de aula adquirir, rever ou melhorar a prática pedagógica para ensinar a todos os alunos que compõem a turma em que leciona [...]” (BRAUN, 2014, p. 95).

No estudo investigativo que realizamos, sobre as práticas docentes com alunos com deficiência intelectual em escolas regulares, optamos também por usar a pesquisa-ação acreditando que ela oportuniza ao grupo refletir sobre sua própria prática, sobre as escolhas feitas, as decisões tomadas, as omissões verificadas na sua ação pedagógica frente ao desafio de ensinar esses alunos PAEE.

Acreditamos que o trabalho coletivo interativo desenvolvido no grupo, entre a pesquisadora universitária e as professoras da escola, criou possibilidade de, conjuntamente, analisarmos aspectos da nossa prática docente que julgamos preocupantes, e ao mesmo tempo, condições para a transformação dessa prática, conferindo a esse tipo de investigação também a função de formação, aspecto ressaltado nessa pesquisa. Com esse sentimento passamos a apresentar o percurso metodológico trilhado para a realização desse estudo.

4.2 A definição do campo de investigação: procedimentos iniciais

A realização de uma pesquisa dessa natureza, envolvendo seres humanos, há que ser autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Assim, nossa primeira providência foi encaminhar o projeto de pesquisa para apreciação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí. O Parecer Consubstanciado do CEP autorizando a realização da pesquisa (ANEXO A) foi obtido em julho de 2016, e nele estavam

todas as recomendações de como proceder durante a pesquisa, as garantias para os participantes e riscos e benefícios da pesquisa.

De posse do parecer, juntamos o projeto e demais documentação exigida e enviamos para a Secretaria Municipal de Educação responsável pela rede de ensino, solicitando autorização para realizar o estudo e indicação das instituições de ensino que tinha alunos com DI matriculados, para participarem da investigação, caso atendessem os critérios definidos e manifestassem interesse.

A autorização foi concedida (ANEXO B) e com ela a indicação das escolas que atendiam os critérios estabelecidos. A partir de então passamos a visitar as duas escolas que aderiram ao convite para definir nosso campo empírico da pesquisa.

Com o propósito de situar o contexto da pesquisa, traçaremos algumas considerações sobre o *locus* no qual ocorreu a produção das informações, a partir da nossa imersão como pesquisadora, visto que a opção metodológica (pesquisa-ação) tem esse pressuposto por contemplar as duas dimensões: investigação e formação

4.2.1 As escolas *locus* da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no ano de 2017, de maio a dezembro, em duas escolas da rede municipal de ensino de Teresina-PI. A escolha das escolas foi feita a partir de um mapeamento fornecido pela Divisão de Educação Inclusiva (DEI) da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina (SEMEC) contendo as escolas que atendiam alunos com DI, no qual constava, inclusive, o nome dos alunos.

A partir dessa orientação e da autorização obtida junto ao secretário de educação do município para a realização da pesquisa, elegemos a zona sul da cidade por maior facilidade de acesso pela pesquisadora e percorremos seis escolas dessa região que apresentavam número elevado de alunos com DI, estabelecendo contato com a equipe gestora e com os professores para a formulação do convite.

Na visita realizada encontramos dificuldade para formar o grupo de participantes, pois os professores alegaram falta de tempo para participar. Dessas seis escolas, somente os professores de duas delas demonstraram interesse em participar. As escolas foram denominadas, então, com vistas a preservar o anonimato, de Escola A e Escola B.

A seleção das escolas levou em conta o interesse dos professores, suas queixas quanto às dificuldades enfrentadas com esse alunado e a disponibilidade de horário para participar do

processo formativo/investigativo. Assim, as escolas selecionadas foram as que atendiam um número significativo de alunos PAEE, dentre eles os que tinham DI.

A Escola A, situada em loteamento de um bairro periférico da zona sul, de 2005 a 2008 funcionou como anexo de uma escola da comunidade, mas com a ampliação da demanda, em abril de 2009 passou a ser uma escola independente, funcionando em prédio alugado. A partir de março de 2014, começou a funcionar no prédio atual, construído especialmente para abrigá-la. A instituição conta com 14 salas de aula. Em função do aumento da demanda, as salas de informática e de leitura foram transformadas em salas de aula, de modo que os 864 alunos matriculados em 2017 ficaram sem esses espaços. Os alunos estão distribuídos em 28 turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental. A escola conta também com a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para o AEE, diretoria, secretaria, sala dos professores, uma cozinha e seis banheiros (dois para professores, dois para alunos, um adaptado e um extra, que serve aos funcionários da secretaria). Trata-se de uma escola nova, bonita, arejada e bem cuidada, com amplo espaço para o horário livre das crianças.

Compõe o quadro de pessoal da escola 25 professores ativos, uma pedagoga, uma professora desempenhando a função de apoio pedagógico, uma diretora e uma diretora adjunta, uma secretária, uma auxiliar de secretaria, três agentes de portaria, duas merendeiras e quatro zeladoras.

A escola B, localizada em uma vila na zona sul da cidade, foi criada por idealização de um padre italiano, que em 1986 chegou a Teresina para se instalar na comunidade Dirceu Arcoverde, mas ao passar pela vila decidiu se instalar ali, iniciando um árduo trabalho em benefício da população. Criou uma fundação para cuidar da obra que começou a construir com recursos vindos da Itália e que incluía: padaria, posto de saúde, igreja, escola, etc. Ele construiu um complexo educacional que envolve creche, escola de ensino fundamental I, fundamental II e ensino médio.

Inicialmente criou a creche em 1992. Em 1993 criou a escola de ensino fundamental masculina e, em 1996, a fundamental feminina, fundidas em 1999. Em 2006, separou o fundamental I do II, passando estes a funcionarem duas escolas separadas. A escola tem, portanto, a seguinte configuração: Creche, Fundamental I e Fundamental II, mantidas pelo município; Ensino Médio mantido pelo Estado.

A escola de ensino Fundamental I, na qual realizamos a pesquisa e que funciona do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental foi fundada em 2006 e possuía dois pisos separados por uma escada, atendendo alunos de seis a dez anos. Em 2017, a escola tinha 659 alunos matriculados, distribuídos em 24 turmas e uma SRM para funcionamento do AEE.

A estrutura física da escola compreendia 24 salas de aula, sala de professor, sala de descanso, SRM, sala de leitura, sala de dança, refeitório, cozinha e oito banheiros (quatro para alunos, um para professor, um na sala de descanso e dois para funcionários). Trata-se de escola bem cuidada, colorida, com cartazes educativos nas paredes e nos vários espaços, mas com uma arquitetura que deixa pouco espaço para a movimentação e recreação das crianças. As salas de aula eram pequenas, pouco arejadas e com uma acústica que potencializava bastante barulho. Além disso, a escola não dispunha de rampas, o que dificultava bastante o acesso dos alunos com mobilidade reduzida. Ressalvamos que no ano em que foi realizada a pesquisa não registramos nenhum aluno utilizando cadeira de rodas.

O quadro de pessoal da escola era composto por 24 professores (efetivos e substitutos), uma diretora e uma diretora adjunta, duas pedagogas, uma secretária e uma auxiliar de secretaria, três agentes de portaria, duas merendeiras e quatro pessoas da limpeza.

4.3 Caracterização do grupo participante da pesquisa

Participaram desse estudo seis professoras que trabalhavam nas escolas selecionadas como professoras efetivas, atuando com alunos com DI, nos anos iniciais do ensino fundamental. A escolha das participantes foi feita a partir dos seguintes critérios: 1) ser professora efetiva do quadro permanente do município; 2) trabalhar nos anos iniciais do ensino fundamental, atuando na classe comum; 3) estar trabalhando com aluno com DI; 4) ter experiência mínima de dois anos com esse público; 5) relatar sentir-se desafiada pelo trabalho que realizava; 6) ter interesse pelo estudo e disponibilidade de horário para participar dos encontros. Cabe destacar que nas duas escolas muitos professores que tinham alunos com DI em suas salas não aceitaram participar, o que demonstra que essas voluntárias realmente se sentiam afetadas pelo tema.

Assim, o grupo inicialmente ficou constituído por duas professoras da escola A (uma do terceiro e outra do quarto ano) e cinco professoras da Escola B (duas do primeiro, uma do quarto e duas do quinto ano). Uma professora do primeiro ano da Escola B desligou-se da pesquisa em agosto pelo fato de ter perdido os alunos com DI da sua sala, em virtude de uma reestruturação da turma feita pela SEMEC com vistas a distribuir os educandos de acordo com o nível de conhecimento, denominada pelas professoras de “reenturmação”, por isso é que ao final, restaram apenas seis professoras participantes.

Registramos que durante todo o processo de produção das informações contamos com a articulação das professoras do AEE das duas escolas, acrescentando informações sobre os alunos com DI, atendidos pelas professoras interlocutoras. No entanto, estas não se constituíram como participantes, uma vez que a prioridade era a de trabalhar com professoras da classe comum.

Os nomes das participantes foram substituídos com o fim de preservar suas identidade. O nome adotado foi escolhido pelas interlocutoras, com a justificativa de que seria o nome que gostariam de ter recebido, cada uma escolheu como gostaria de ser chamada, ficando assim nomeadas: **Abigail, Júlia, Olívia, Valentina, Ana e Bárbara**. No caso das escolas, quando especificadas pelas professoras, a pesquisadora optou por excluir o nome, indicando apenas que se tratava de escola pública ou privada. Os alunos com DI, quando mencionados pelas professoras, foram nomeados com a letra inicial do nome.

Utilizamos um questionário de sondagem (**Apêndice A**) no primeiro encontro com as participantes para obter algumas informações sobre elas, tais como: dados sociodemográficos, formação inicial e continuada, tempo de atuação no magistério, tempo de experiência com alunos com DI, formação específica em educação especial, número de alunos com DI na sala de aula, estratégias adotadas no trabalho com esses educandos e sugestões de temáticas a serem abordadas no curso de formação.

A partir das respostas desse questionário, organizamos a caracterização das participantes, as quais passamos agora a apresentar.

✓ **Abigail**

A professora Abigail eracasada e tinha 43 anos. Formada em Pedagogia com especialização em Sistema em Gestão e Supervisão Empresarial e Educacional, tinha seis anos de experiência docente, em escola pública, lecionando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse percurso sempre teve contato com alunos PAEE, inclusive com DI. À época da pesquisa, trabalhava com o 4º e 5º ano e tinha cinco alunos PAEE, dois deles com DI na turma do 4º ano. Era considerada na escola como uma professora habilidosa para trabalhar com alunos PAEE e, por essa razão, recebia sempre o maior número desses alunos na sua sala. A professora revelava-se enérgica, com controle intenso da disciplina na sala de aula e repetidamente declarava não saber o que fazer com os alunos com DI que estavam sob sua responsabilidade. O único curso que possuía na área de educação especial era o de Libras básico, feito há bastante tempo, quando recebeu um aluno com surdez em sua sala, mas como não continuou exercitando, já não sabia mais se comunicar por esse meio.

✓ **Júlia**

A professora Júlia era solteira e tinha 26 anos. Tinha formação em Pedagogia, com especialização em Docência do Ensino Superior e em Educação Infantil. No que se refere a sua experiência como docente, lecionava há seis anos, passando pela Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo atuado quatro anos em escola privada e dois anos em escola pública. Nesse sentido, ela ressaltava bastante a importância dessa experiência na rede privada de ensino para sua trajetória profissional. Seu contato com alunos com DI se deu há quatro anos. A professora era organizada em relação ao trabalho pedagógico, mantinha uma relação respeitosa com os alunos e revelava-se preocupada com o desempenho e aprendizagem dos alunos com DI, mas declarava que não se sentia segura para o trabalho com eles, pois julgava estar mais preparada para lidar com alunos com Transtorno do Espectro do Autismo, pela experiência que teve em uma escola privada. Não possuía nenhum curso na área de Educação Especial. À época da pesquisa, trabalhava com o terceiro ano e tinha um aluno com DI e outro com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

✓ **Olívia**

A professora Olívia era casada e tinha 33 anos. Sua formação acadêmica era em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia. No que diz respeito à experiência docente, tinham nove anos de trabalho entre escola pública e privada, lecionando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Somente quando ingressou na escola pública, há cinco anos, foi que teve contato com alunos PAEE. O trabalho em sala de aula volta-se apenas para os demais alunos, sem preocupação com os que tinham DI, estes ficavam sob responsabilidade do profissional de apoio à inclusão, enviado pela SEMEC. A professora revelou o entendimento de que o compromisso pedagógico estava direcionado ao cumprimento das exigências do sistema em relação ao desempenho dos demais alunos nas provas de larga escala. Não tinha nenhum curso na área de Educação Especial. À época da pesquisa, trabalhava com o 3º e 5º ano e tinha um aluno com DI (SD) na turma do 5º ano.

✓ **Valentina**

A professora Valentina era solteira e tinha 38 anos. Tinha formação em Pedagogia com especialização em Educação de Jovens e Adultos, contava com 10 anos de experiência docente em escola pública, lecionando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trabalhou inicialmente com turmas dos projetos Acelera Brasil e Se Liga. Há sete anos vinha tendo contato com alunos PAEE, incluindo alunos com DI. Não possuía nenhum curso na área de

Educação Especial. No período da pesquisa, trabalhava com o 5º ano e tinha quatro alunos com DI na sala de aula. Professora gozava de bom conceito na escola por ser dinâmica e conseguir impor sua autoridade em sala de aula. Demonstrava boa fundamentação teórica em relação ao trabalho com a língua escrita. Por conseguir bons resultados em relação ao desempenho acadêmico dos alunos, eramantida no 5º ano para prepará-los com vistas ao resultado do IDEB. Ela demonstrava insatisfação com o trabalho que realizava e revelava uma atitude de desinvestimento na sua formação.

✓ **Ana**

A professora Ana era solteira, tinha 39 anos, formação em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia, tendo cursado também o Magistério nível médio, curso que lhe possibilitou o ingresso na carreira docente antes da formação em Pedagogia. Contava com vasta experiência docente, pois trabalhava há 15 anos em escola pública, tendo lecionado na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos. Atuava nos anos iniciais do Ensino Fundamental e estava lotada no 1º ano há quatro anos. Há dez anos lidava com alunos PAEE, inclusive com alunos com DI. Não possuía nenhum curso na área de Educação Especial. Quando da realização da pesquisa, trabalhava com o 1º ano e tinha dois alunos com DI na sala de aula. Era considerada na escola uma boa alfabetizadora, razão pela qual eramantida no 1º ano. Declarou gostar muito da docência e considerava-se realizada profissionalmente. Era muito organizada em relação ao trabalho pedagógico, exercia o controle da disciplina na sala, mas relacionava-se de forma amigável e respeitosa com seus alunos. Na sua atuação pedagógica demonstrava preocupação com todos os alunos da classe e sentia-se incomodada por fazer pouco pelo aluno com DI.

✓ **Bárbara**

A professora Bárbara era divorciada e tinha 51 anos. Quanto à formação acadêmica, tinha curso de Pedagogia e especialização em Gestão Educacional. No que diz respeito à experiência docente, era aposentada da rede estadual e estava há seis anos como professora do município, lecionando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Toda sua trajetória profissional foi na escola pública. Por muito tempo ocupou função de gestão e só recentemente assumira a sala de aula, sendo sua experiência com alunos com DI bem recente, de apenas dois anos. Não possuía nenhum curso na área de Educação Especial. À época da pesquisa, trabalhava com o 4º ano (manhã e tarde) e tinha dois alunos com DI na sala de aula, em cada turma. A professora revelou descrença em relação às potencialidades dos alunos com

DI, manifestou certo incômodo com a presença deles na sala e não conseguia envolvê-los no trabalho pedagógico. Relacionava-se bem com os alunos e enfatizava mais os aspectos afetivos do que os pedagógicos no trabalho que desenvolvia.

Analisando essas informações constatamos que as professoras tinham idade variando entre 26 e 51 anos. Quanto ao estado civil, três eram solteiras, duas casadas e uma divorciada. Todas tinham formação em Pedagogia, assim como especialização, sendo que três delas em Psicopedagogia, e as outras em áreas diversificadas, como por exemplo, Gestão. As participantes têm entre seis e quinze anos de trabalho como docentes, bem como alguma experiência com alunos PAEE, e no ano da pesquisa tinham alunos com DI na sala de aula, conforme estabeleciam os critérios de inclusão da pesquisa. A experiência docente de quatro participantes era somente na escola pública e duas tinham experiência em escola pública e privada. Apresentamos, no Quadro 2, a distribuição dos alunos com DI incluídos nas salas das professoras.

Quadro 02 - Distribuição dos alunos com DI incluídos nas salas das professoras

PROFESSORA	ANO	NÚMERO DE ALUNOS DO PAEE	ALUNOS COM DI
Abigail	4º ano	2	2
Júlia	3º ano	2	1
Olívia	5º ano	1	1
Valentina	5º ano	4	2
Ana	1º ano	2	1
Bárbara	4º ano	4	4

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das informações prestadas no Questionário de Sondagem

Podemos destacar que as professoras tinham em média dois alunos PAEE na turma, com exceção das professoras **Olívia** que tinha um, e **Valentina** que tinha quatro. As informações disponíveis nesse Quadro evidenciam que do total de 15 alunos do PAEE nas turmas das participantes, 11 apresentavam DI. Todas afirmaram se sentir desafiadas com a presença do aluno PAEE em suas salas, pois consideravam que não tinham formação nem condições objetivas na escola para realizar esse trabalho e, por isso, sentiam muitas dificuldades.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, o estudo realizado esteve comprometido simultaneamente com a produção de conhecimento e com a formação das professoras, elemento essencial e fundamental nesse tipo de pesquisa (SANDIN ESTEBAN, 2010). Desse modo, a proposta formativa que norteou a intervenção teve como estratégia de ação a realização de um programa de formação (40h), organizado em dez encontros (4h) realizados nas duas escolas em que as participantes trabalhavam.

Assim, para essa investigação contamos com um grupo de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas municipais de Teresina-PI que, mediante convite formulado pela pesquisadora, aderiram voluntariamente à proposta, movidas pelo desejo de compartilhar suas experiências, seus anseios, suas preocupações, suas angústias frente à realidade da inserção de alunos com DI em suas salas de aula, o que permitiu que nas duas escolas fosse construído um espaço de formação e produção de conhecimentos.

Uma dificuldade enfrentada no desenvolvimento da pesquisa se deveu a pouca disponibilidade de horário por parte das interlocutoras, visto que estas tinham 40h de carga horária e participavam de formação continuada oferecida sistematicamente pela SEMEC, tendo disponível somente o horário pedagógico (HP)⁹ para participar desta pesquisa. Somou-se a esses elementos a tensão instalada na escola, no segundo semestre, pela proximidade da aplicação da Prova Brasil¹⁰, quando a SEMEC intensificava a pressão por resultados satisfatórios, e professores e alunos voltavam-se exclusivamente para esse evento, havendo inclusive simulado aos sábados. Consideramos importante ressaltar que as professoras informaram que a formação oferecida pela SEMEC não abordava a área de Educação Especial.

Desse modo, os encontros planejados foram realizados quinzenalmente em cada escola, particularidade que nos impôs a necessidade de formação de dois grupos (Escola A – 2 professoras e Escola B – 4 participantes), demandando maior investimento de tempo e energia por parte da pesquisadora, que teve de realizar as atividades propostas duas vezes, de modo a atender às especificidades dos grupos. Nesse sentido, as discussões, reflexões e interações entre as professoras se deram nos grupos especificados, com a participação das professoras das SRM, conforme informado.

⁹Horário Pedagógico é o tempo da carga horária do professor reservado para planejamento das atividades didático-pedagógicas

¹⁰ A Prova Brasil foi introduzida em 2005 para avaliar o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática em cada escola e serve de base para aferição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, - criado em 2007. Em Teresina, particularmente, há um ranqueamento das escolas com base nesse resultado, de modo que as escolas com melhor classificação recebem prêmios e os professores ganham uma bonificação, o que gera competição entre as escolas, cobrança dos gestores e um maior investimento dos professores com as disciplinas avaliadas.

Consoante com o delineamento adotado e com os objetivos da pesquisa, o passo seguinte foi a definição dos procedimentos metodológicos e dos instrumentos de produção das informações, explicitados no próximo tópico.

4.4 Procedimentos metodológicos e instrumentos

Para a realização dessa investigação fizemos opção pela pesquisa-ação, um tipo de pesquisa que permite simultaneamente a coprodução de conhecimentos e a formação dos participantes, pois o espaço que se constrói possibilita a reflexão crítica de aspectos da prática docente, considerados preocupantes pelas participantes. Como ressalta Braun (2014, p. 93), um aspecto positivo da pesquisa-ação é ser uma pesquisa que promove a participação de todos os envolvidos (pesquisador e sujeitos). “Isto é, torna-se um processo multidirecionado na medida em que privilegia a articulação das descobertas, das problematizações e discussões no coletivo e no cotidiano em que o processo investigativo ocorre”.

Em se tratando da problemática do processo de escolarização de maneira geral e do PAEE, de modo particular, a escola demonstrava grande dificuldade, logo, a pesquisa-ação se apresenta como um subsídio importante pela possibilidade de provocar “a mudança desse contexto, a partir da participação dos que nele se encontram” (BRAUN, p. 96). Ressaltamos a associação que se estabelece entre a investigação e a ação nesse tipo de pesquisa, bem como o caráter cooperativo e participativo do grupo no processo de investigação. Para tanto, há que se adotar técnicas e instrumentos que privilegiem o estudo, a reflexão e a intervenção.

No caso específico dessa pesquisa, os encontros de estudo, as entrevistas, notadamente aquelas destinadas à análise e produção dos casos de ensino, permitiram a reflexão sobre a inclusão escolar do aluno com DI na escola regular, evidenciando mitos em relação à DI e aspectos da prática docente das participantes. Como o trabalho cooperativo reflexivo, a partir dos casos de ensino, envolveu a análise de casos produzidos por outras professoras e pelas próprias participantes, aspectos da prática docente que se desenvolveu no contexto escolar estiveram no centro das reflexões, tanto em relação à própria sala de aula, quanto em relação a outros contextos educacionais.

Reafirmamos que ao definir os procedimentos metodológicos, as técnicas e os recursos adotados quando nos propomos a fazer pesquisa-ação, temos que ter a preocupação de escolher aqueles que estão em sintonia com os princípios dessa abordagem, ou seja, aqueles que viabilizam as condições requeridas para que a reflexão crítica ocorra. Assim, para

a concretização dessa pesquisa adotamos três procedimentos que julgamos pertinentes aos propósitos desse estudo: **Diagnóstico dos conhecimentos prévios das participantes e sugestões de temas para o processo formativo**; sessões de estudo que denominamos **Encontros de estudo**; e **Observação**. Cada procedimento requereu tipos diferenciados de instrumento para produção das informações. Discorreremos a seguir sobre cada um desses procedimentos e instrumentos.

➤ **Diagnóstico dos conhecimentos prévios das participantes**

A pesquisa-ação caracteriza-se por contemplar dupla dimensão, a produção de conhecimento e a formação contínua de professores e, assim, engloba pesquisa e formação. Ela objetiva a resolução de problemas sociais, notadamente aqueles que fazem parte do cotidiano da escola. Em geral essa abordagem se volta para a investigação de um objeto que o pesquisador propõe, mas que mobiliza os professores a refletir sobre a prática docente e modificá-la.

Para Barbier (2007), a pesquisa-ação não tem origem no pesquisador, esse apenas acolhe um problema que está sendo enfrentado por um grupo em sua vida cotidiana. Desse modo, o ponto de partida da pesquisa-ação é a contextualização do problema. “Toda pesquisa-ação é singular e define-se por uma situação precisa concernente a um lugar, a pessoas, a um tempo, a práticas e a valores sociais e à esperança de uma mudança possível [...]” (BARBIER, 2007, p.119). Nessa perspectiva, na pesquisa-ação é recomendável se fazer o diagnóstico das temáticas de interesse do grupo, bem como dos conhecimentos prévios relacionadas a elas. No âmbito dessa pesquisa isso foi feito mediante aplicação de um **Questionário (Apêndice A)**, conforme mencionado na caracterização das participantes.

Esse instrumento costuma ser utilizado quando a população é ampla, porém pode ser utilizado em grupos pequenos para obtenção das características sociodemográficas dos participantes, dos seus conhecimentos prévios acerca do objeto de estudo, bem como para a obtenção de sugestões destes sobre os temas a serem desenvolvidos no programa de formação, no caso em questão, voltado para a prática dos professores de alunos com DI.

Trata-se de um instrumento de investigação preenchido pelo próprio sujeito. “[...]. Na pesquisa-ação, o questionário não é suficiente em si mesmo. Ele traz informações sobre o universo considerado, que serão analisadas e discutidas em reuniões e seminários com a participação de pessoas representativas [...]” (THIOLLENT, 2011, p. 75). De igual modo,

González Rey (2005) referindo-se a esse instrumento ressalta que este reflete sempre as representações e crenças conscientes do sujeito e, assim, considera que:

Tanto para estudar representações conscientes do sujeito, como para conhecer aspectos que ele (a) possa descrever diretamente, o questionário é um instrumento interessante, no entanto, devemos ter em conta que as respostas de uma pessoa a um questionário estão mediadas pelas representações sociais e pelas crenças dominantes no cenário social em que se aplica o instrumento [...] (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 41)

Considerando, portanto, a potencialidade do questionário, conforme expressa o autor citado, fizemos a opção por ele acreditando que este revelaria as representações e as crenças dominantes no cenário social das participantes e que permitirão ao grupo refletir sobre elas.

O questionário utilizado constou de algumas questões fechadas sobre características sociodemográficas das professoras, seus conhecimentos prévios acerca de alunos com DI, sugestões de temas a serem desenvolvidos no curso de formação, entre outros aspectos, conforme mencionado anteriormente.

As respostas dadas pelas professoras nesse questionário serviram de base para a organização da caracterização das participantes e as temáticas sugeridas foram incorporadas quando da estruturação da proposta formativa que foi apresentada e negociada com as professoras, no primeiro encontro.

➤ **Encontros de estudo**

Outro procedimento necessário na pesquisa-ação é a organização de encontros com os participantes com a finalidade de refletir sobre o problema em foco. No âmbito dessa pesquisa realizamos dez encontros de estudo nos quais foram feitos o levantamento dos conhecimentos prévios, leitura e discussão de textos, avaliação do trabalho realizado e análise da prática das professoras, a partir dos Casos de Ensino, descritos minuciosamente no Quadro 10. Os encontros destinados à análise da prática docente, a partir dos casos de ensino, foram gravados e, posteriormente, transcritos. A seguir comentaremos sobre a estratégia dos **Casos de Ensino**.

As pesquisas sobre formação docente que procuram enfatizar o desenvolvimento profissional dos professores da educação básica têm se utilizado com bastante frequência dos casos de ensino como estratégia de produção de informações por considerarem que é um instrumento potencializador de reflexão sobre a docência (DUEK, 2006, 2011, 2014;

DOMINGUES, 2007; DOMINGUES; SARMENTO; MIZUKAMI (s/d); NONO 2005; NONO; MIZUKAMI, 2002; MIZUKAMI, 2004; MIZUKAMI, 2005; ROCHA, 2012).

Tendo uma base narrativa, esses instrumentos são considerados valiosos nos processos formativos, pois permitem o desenvolvimento de processos reflexivos, constituindo-se, ao mesmo tempo, em ferramenta de formação e investigação. O interesse por esses instrumentos surgiu na década de 1980, quando autores como Shulman e Merseth apontaram a importância dessa metodologia de ensino e pesquisa nos processos de formação de professores (NONO; MIZUKAMI, 2002).

Várias definições sobre essa técnica estão disponíveis na literatura. Uma dessas definições destaca que os casos de ensino podem ser definidos como:

[...] documentos que abordam situações reais, vivenciadas em contexto escolar específico, e se apresentam na forma de registros escritos com a exposição de um evento ou episódio de ensino. Apresentam início, meio e fim, podendo incluir, ainda, uma situação dramática a ser aliviada, revelando o trabalho de mãos, mentes, motivos, concepções, necessidades, frustrações e falhas humanas. Constituem um retrato de uma situação-problema enfrentada por um professor, as diversas abordagens que poderiam ter sido adotadas e algumas informações sobre como conseguiu lidar com a situação dilemática (DUEK, 2014, p.26).

Essa definição é complementada por Domingues, Sarmiento e Mizukami (s/d, p.3) que acrescentam outras características definidoras de um caso de ensino, a saber:

1. Trata-se de uma narrativa que possui um enredo;
2. Expõe um único ou vários episódios escolares reais ou fictícios;
3. Retrata uma situação de conflito;
4. Possibilita a construção de pontes entre teoria e prática e a reflexão das teorias pessoais de/sobre ensino;
5. Pode ser usada em diferentes etapas da formação (formação inicial e continuada) e em diferentes contextos (ensino presencial e a distância);
6. Aborda diferentes temáticas (educação inclusiva, área específicas de conhecimento, educação indígena, etc.);
7. Combina muitos elementos: análise, julgamento/avaliação, problematização, planejamento, decisão, etc.;
8. Contempla o contexto e/ou processo escolar: gestão, comunidade, aluno, professor, sala de aula, currículo, ensino, aprendizagem entre outros.

Merseth (1986 apud NONO; MIZUKAMI, 2002) ressalta que os casos de ensino podem ser utilizados com diferentes propósitos: 1) **como exemplos**; 2) **como oportunidades para praticar a tomada de decisões e a resolução de problemas práticos** e; 3) **como estímulo à reflexão pessoal**. Os casos que servem **como exemplos** enfatizam a teoria porque seu objetivo é desenvolver o conhecimento de uma teoria ou construir outras. Com o segundo propósito, apresentam situações escolares problemáticas que exigem análise do problema para tomada de decisão e definição da ação. Nesse caso, eles possibilitam aos professores,

refletirem e posicionarem-se. E aqueles que servem **como estímulos à reflexão** permitem que o professor desenvolva o conhecimento profissional pessoal.

Assim, os casos de ensino utilizados durante o processo formativo precisam atender a esses propósitos, devendo, portanto, ser selecionados com bastante atenção. Ressaltamos que a utilização de casos de ensino pode ser de duas formas: os professores podem analisar casos de outros professores, disponíveis na literatura, ou elaborar e analisar seus próprios casos.

Pelo exposto fica demonstrada a importância da utilização dessa técnica nos processos de formação docente pelo potencial reflexivo que os casos trazem. Ao abordar eventos da prática, possibilitando a articulação entre teoria e prática, eles criam oportunidade para o professor refletir sobre sua ação individual e coletivamente. Eles oportunizam ao professor “aprender na prática e pela prática, mobilizando e construindo novos saberes que servirão de base para o exercício da docência” (DUEK, 2011, p. 64).

Na perspectiva da reflexão, os casos de ensino podem auxiliar os professores a refletirem sobre sua própria experiência, ainda que a partir de outros contextos e, ao mesmo tempo, encontrarem soluções que permitam novas formas de atuação. A possibilidade de refletir também pode se manifestar quando os professores são convidados a produzirem seus próprios casos de ensino, pois isso amplia sua compreensão da situação vivenciada, dos fatores envolvidos no processo, assim como acerca da própria prática. A discussão em grupo, conforme pretendida traz elementos novos, outros pontos de vista que emergem no processo.

Acreditamos que essa estratégia foi muito importante para o estudo que desenvolvemos, pois, ao oportunizar às professoras a reflexão sobre eventos do cotidiano escolar, entendemos que contribuiu simultaneamente para a aprendizagem e para a revelação de aspectos da sua prática docente, no trabalho desenvolvido com alunos com DI.

Nesse contexto, o trabalho com os casos de ensino aconteceu em duas etapas. Inicialmente as professoras analisaram três casos de ensino, selecionados na literatura, envolvendo temáticas relativas à inclusão de alunos com DI, abordando dificuldades enfrentadas, intervenção pedagógica, adaptações curriculares, etc. As análises dos casos foram feitas individualmente a partir de roteiros de questões abertas fornecidos às participantes e, posteriormente, discutidas no grupo. Foi reservado um encontro para cada caso nas escolas A e B. Na discussão coletiva, as participantes foram estimuladas a refletir sobre a adequação do caso analisado à situação por elas vivenciada no contexto escolar. No que diz respeito aos casos elaborados pelas participantes, a discussão coletiva aconteceu em dois encontros em cada escola.

Nesse processo de busca foram selecionadas para análise duas Teses de Doutorado (NONO, 2005; DUEK, 2011). Por indicação de Nono (2005) foi consultado também o livro “O diálogo entre o ensino e a aprendizagem” (WEISZ, 2002) e por indicação de Duek (2011), recorremos à publicação do MEC/SEESP (2006), intitulada “Experiências Educacionais Inclusivas” e à publicação de Lustosa e Freire (2007) relatando a experiência de uma professora do 1º ano do ensino fundamental com uma criança com Síndrome de Down. Após apreciação desse material, decidimos apresentar para análise das professoras os seguintes casos de ensino oferecidos por Duek (2011): “Trajetória profissional de Adriana: o desafio de desenvolver uma prática inclusiva”(adaptado de LUSTOSA; FREIRE, 2007) (ANEXO C); “E agora? O que vou fazer?” (ANEXO D) e “Do conhecimento do aluno à sua inclusão” (ANEXO E) (adaptados de DUEK, 2006).

O primeiro caso de ensino analisado relatava a trajetória profissional de uma professora da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e contava sua experiência de ensinar uma turma com alunos PAEE, notadamente com DI. O segundo caso trazia a história de uma professora do 4º ano do ensino fundamental que narrava a experiência vivida, expondo sua insegurança e angústia ao trabalhar com alunos PAEE e sobrecomo enfrentou o desafio de ensinar um aluno com TEA em sua sala. Por fim, o terceiro caso era o relato de uma experiência vivenciada por professora de escola pública ao receber em sua turma de 4º ano, um menino de 15 anos com diagnóstico de DI.

Na segunda etapa, as professoras elaboraram seu próprio caso de ensino a partir de suas experiências com alunos com DI. Para tanto, foi disponibilizado um roteiro com orientações para a construção dos relatos pelas professoras, os quais foram discutidos posteriormente em dois encontros. Na discussão, as professoras explicitaram o motivo da escolha da situação relatada.

No que diz respeito aos casos de ensino analisados pelas professoras, a intenção foi que contemplassem situações escolares enfrentadas por elas em relação à alunos com DI anos iniciais do ensino fundamental, por ser esse o objeto de estudo dessa tese. Consideramos que a análise e discussão dos casos de ensino possibilitaram o desenvolvimento de processos reflexivos por parte das professoras e da própria pesquisadora. Em cada encontro a pesquisadora fez a mediação, desencadeando a interlocução a partir de uma indagação referente aos casos de ensino.

➤ **Observação**

Este é outro procedimento recomendado em estudos voltados para a compreensão da prática, porque tem a vantagem de possibilitar a aproximação da pesquisa e da formação no

processo investigativo, criando espaços que permitam a reflexão crítica sobre a prática docente pelo pesquisador e pelo professor e essa reflexão conjunta favorece o aprendizado do grupo acerca da atividade docente. Esse procedimento teve como ponto de partida a observação de aulas em contextos escolares e possibilitou a construção de momentos reflexivos sobre a prática observada.

Conforme a inserção do pesquisador no grupo observado, a observação pode ser participante ou não participante, e conforme a estrutura está classificada em assistemática ou sistemática (RICHARDSON, 2012). De acordo com esse autor, a observação é considerada participante quando o observador se coloca no mesmo nível das outras pessoas que estão sendo observadas. Se, ao contrário, o observador não toma parte do grupo observado, colocando-se como espectador atento, registrando tudo aquilo que interessa ao seu trabalho, se trata de observação não participante.

Consideramos que a observação é assistemática quando ela é livre, sem roteiros, sem fichas, sem listas de registro. Caso siga uma estrutura determinada com anotação dos fatos ocorridos e sua frequência, temos uma observação sistemática. Nesse caso, o observador necessita ter conhecimento sobre o fenômeno observado a fim de identificar as categorias de análise que nortearão a observação (RICHARDSON, 2012). A partir dessa classificação, entendemos que nesse estudo foi adotada a observação sistemática e não participante.

Para que tenha validade na investigação, a observação precisa ser bem planejada, definindo-se com antecedência o que, quem, quando, por quanto tempo vai durar a observação, qual o tipo, como as notas de campo serão registradas, etc. “Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los” (LUDKE, 2013, p. 30). É preciso que se defina também como será feito o registro das observações.

Nesta pesquisa, as observações seguiram um roteiro pré-estabelecido (**APÊNDICE B**), considerando todas essas questões e que serviram para o registro no Diário de Campo (**APÊNDICE C**). Nesse sentido, foram observadas as aulas das participantes, nos turnos em que o aluno com DI frequentava, de modo que duraram toda a manhã ou toda a tarde. Foram observadas três aulas de cada professora, ou seja, ao todo foram realizadas 18 observações.

A atenção da pesquisadora concentrou-se em torno da aula, especificamente sobre a interação professora x aluno, aluno x aluno, procedimentos didáticos desenvolvidos (adaptações, tempo diferenciado, recursos utilizados, participação nas atividades em grupo),

comportamentos e desempenhos da professora e dos alunos, sobretudo em relação aos alunos com DI dessas salas (se havia acompanhante, quantas vezes o aluno saía para o AEE e qual a duração, se havia tentativa de alfabetização, como a professora se comportava em relação ao aluno, como os demais alunos se comportavam em relação ao aluno). A pesquisadora também acompanhou os intervalos das aulas que envolviam o momento do lanche e das brincadeiras.

No diário de campo foram registradas as aulas observadas de forma descritiva durante a observação, e, imediatamente, registradas as reflexões da pesquisadora, as quais possibilitaram as reflexões e discussões implementadas nos encontros de estudo quando da análise dos casos de ensino.

Esse instrumento é bastante relevante no processo de construção dos dados, pois o pesquisador, após um evento de investigação, sente a necessidade de registrar o que aconteceu e para isso faz uso de documento para registro, chamado por alguns de Diário de Campo (BRAUN, 2012) ou Notas de Campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Braun (2012) adota a terminologia “Diário de campo” e considera que os trabalhos de campo impõem a exigência do registro sistemático e completo daquilo que é observado. Para a autora, os registros no diário de campo são constituídos de uma parte descritiva e outra reflexiva. Assim, além de descrever a situação observada, o pesquisador anota também suas impressões, sentimentos, juízo diante do que observou. E alerta para o fato de que mesmo não havendo um modelo padrão a ser seguido, o pesquisador precisa observar alguns cuidados, tais como: “[...] cada relatório descritivo deve indicar data, o local com mapas ou *layout* do espaço, o nome das pessoas pesquisadas, as atividades, o horário e a duração da observação (BRAUN, 2012, p. 162).

Bogdan e Biklen (1994) adotam a terminologia “Notas de campo” para se referirem ao registro que o pesquisador deve fazer durante a investigação, após uma sessão de observação ou uma entrevista e as definem como “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.150). Assim, em uma investigação qualitativa, é usual que após os eventos de campo, o pesquisador organize “as notas de campo” (nas quais ele registra o que aconteceu, descrevendo a atividade, o cenário, as pessoas, bem como acrescentando ideias, reflexões, palpites).

Conforme os autores citados, o conteúdo dessas notas inclui uma parte descritiva e outra reflexiva. A parte descritiva é a mais extensa e nela o pesquisador procura registrar, de forma objetiva e detalhada, o que aconteceu no campo. Sobre esse material, pode-se afirmar que:

O objetivo é captar uma fatia da vida. Consciente de que qualquer descrição até certo grau representa escolhas e juízos – decisões acerca do que anotar, sobre a utilização exata de palavras – o investigador qualitativo em educação procura ser preciso dentro desses limites [...] (BOGNAN; BIKLEN, 1994, p. 152).

A parte reflexiva, segundo esses autores, contém as impressões, os palpites, os sentimentos do pesquisador em relação ao que viu no campo e são aditivas ao material descritivo. Desse modo,

[...] as notas de campo contêm frases e parágrafos que refletem um relato mais pessoal do curso do inquérito. É nesta parte que é registrada a parte mais subjetiva da sua jornada. A ênfase é na especulação, sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões e preconceitos [...] (BOGNAN; BIKLEN, 1994, p. 165).

Os autores informam que as notas de campo reflexivas são designadas por uma convenção de notação, adotando-se a notação “*CO*” para designar “Comentários do observador”.

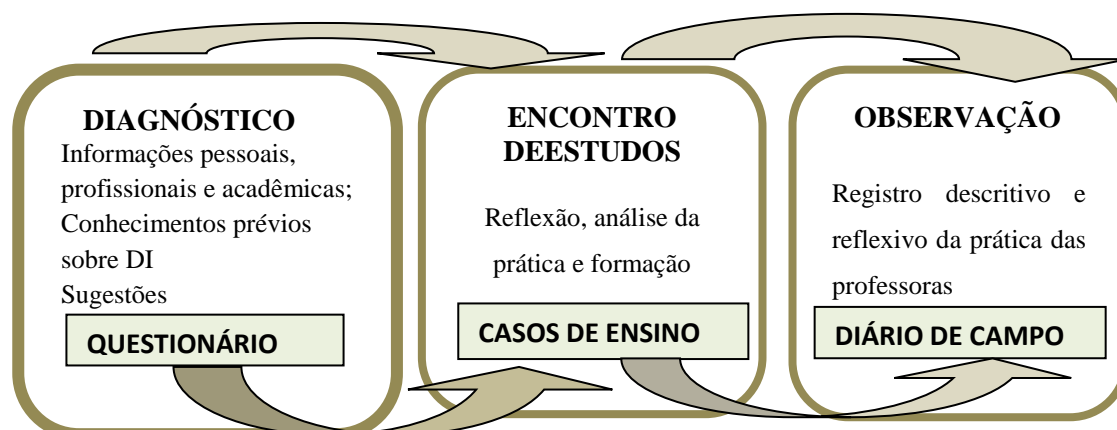
Algumas sugestões são encontradas na literatura disponível para orientar o pesquisador em relação aos elementos significativos para registro. Nesse sentido, Michaliszyn (2005) destaca que o registro deve contemplar os seguintes elementos: os sujeitos observados (quem e quantos são, como estão relacionados entre si, etc.); a situação observada (descrever o local observado, indicando aparência, distribuição espacial, etc.); objetivos dos participantes (objetivo do grupo, reações dos participantes quanto ao objetivo oficial da situação, objetivos individuais expressos, etc.); comportamento social (ações desenvolvidas pelos participantes, o que fazem, como fazem, com quem e com que o fazem, estímulo ou acontecimento que iniciou o comportamento, etc.); frequência e duração (momento do acontecimento, tempo de duração, tipo de situação, frequência com que se repete, etc.).

Nesta pesquisa, a parte descritiva incluía nome da professora, data e horário do registro e aspectos ocorridos na aula, tais como: acolhida, procedimentos didáticos desenvolvidos, adoção de adaptações curriculares, comportamento da professora e dos alunos em relação ao aluno com DI, presença de acompanhante na sala; incluía também aspectos observados durante o recreio: distribuição de lanche, brincadeiras, acompanhamento etc. Essa parte foi complementada com a parte reflexiva, denominada *CO* (comentário do observador), conforme proposta de Bogdan e Biklen (1994) e Braun (2012).

Com a finalidade de melhor visualizarmos os procedimentos e instrumentos utilizados para produção das informações, apresentamos a Figura 01 que sintetiza o que foi apresentado.

Os procedimentos se entrelaçam, pois, as informações obtidas através do Questionário possibilitaram organizar os encontros de estudo. Do mesmo modo as discussões suscitadas pelos casos de ensino durante os encontros de estudo orientaram as observações das aulas e estas, por sua vez, retornaram aos encontros de estudo alimentando as reflexões sobre a prática docente.

Figura 01 - Procedimentos e instrumentos para produção das informações



Fonte: A Autora (2018)

4.5 O detalhamento do processo formativo/investigativo

A pesquisa foi realizada mediante a implementação de uma proposta formativa que consistiu em um curso desenvolvido através de **encontros de estudo** (VIEIRA, 2012) que assumiram a forma de encontros cooperativos e reflexivos para discussão/reflexão das temáticas planejadas e da prática docente desenvolvida no contexto escolar. Em cada encontro de estudo foram discutidas temáticas que funcionaram como indutores para a produção das informações.

Consideramos que o envolvimento das participantes é condição fundamental para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo e participativo exitoso, exigência do tipo de pesquisa adotado. Com essa compreensão buscamos manter um clima de confiança durante o processo para que a troca de experiências, a expressão de sentimentos e o relato das vivências em sala de aula com os alunos com DI pudessem ser favorecidos, com o objetivo de permitir e reflexões e possíveis modificações nas práticas atuais.

Uma dificuldade enfrentada na implementação da proposta foi a inexistência de espaço adequado para a realização dos encontros de estudo, nas duas escolas, entretanto,

devemos ressaltar o empenho por parte das participantes e da equipe gestora de ambas as escolas no sentido de liberar um espaço para as reuniões. Por essa razão, não tivemos um espaço fixo para nos reunirmos, tendo que nos movimentarmos pelos diversos espaços da escola nos dias das reuniões.

Foram dez encontros, distribuída entre o estudo de uma temática específica relacionada ao objeto em análise e sugerida pelas participantes no diagnóstico, e os momentos em que a ênfase recaiu na reflexão sobre a prática docente direcionada ao trabalho com o aluno com DI. As reflexões surgidas nesses espaços foram suscitadas pelos casos de ensino analisados e produzidos pelas professoras e por aspectos recortados das observações das aulas, pela discussão em torno das temáticas abordadas durante o processo formativo, enfim, por todas as ações desenvolvidas. Ao final de cada encontro, a pesquisadora, como forma de socializar com as professoras, oferecia um lanche, momento que possibilitava diálogo, descontração e interação que enriqueceram e aproximaram as participantes. No quadro 3 apresentamos o plano de desenvolvimento dessas ações formativas.

Quadro 03- Plano das Ações Formativas

Procedimento/ Escola	Temática	Estratégia
1º Encontro (23/05/2017) - Escola A (31/05/2017) - Escola B	-Importância de um “outro” significativo na vida de uma pessoa -Proposta investigativa/formativa -TCLE -Questionário de sondagem	-Leitura e discussão do texto “O vestido azul” -Apresentação da pesquisa e da proposta formativa -Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -Aplicação do Questionário de sondagem
2º Encontro (06/06/2017) - Escola A (14/06/2017) –EscolaB	-Representações Sociais da Deficiência	-Dinâmica da associação livre -Leitura e discussão do textoas “Seis Imagens “da deficiência
3º Encontro (20/06/2017) - Escola A (28/06/2017) –EscolaB	Estratégias de alfabetização Alfabetização de alunos com deficiência intelectual	Palestra sobre Alfabetização com uma especialista Leitura e discussão de texto sobre o trabalho de alfabetização em turmas heterogêneas
4º Encontro (22/08/2017) - Escola A (13/09/2017) –EscolaB	A Deficiência Intelectual: caracterização, mitos e sexualidade PEI – Plano Educacional Individualizado	Projeção de slides sobre Deficiência Intelectual Leitura e discussão de texto sobre o PEI
5º Encontro (05/09/2017) - Escola A (20/09/2017) – Escola B	Análise do Caso de ensino 1	Análise e discussão do Caso de ensino “A trajetória profissional de Adriana: o desafio de desenvolver uma prática inclusiva” Escrita da própria trajetória profissional Reflexões e discussões sobre a própria prática de sala de aula frente à inclusão de alunos com DI
6º Encontro (19/09/2017) - Escola A (04/10/2017) –Escola B	Análise do Caso de ensino 2	Análise e discussão do Caso de ensino “E agora? O que vou fazer? ” Reflexões e discussão sobre a prática docente retratada no relato e sobre a própria prática pedagógica
7º Encontro (03/10/2017) - Escola A (26/10/2017) – Escola B	Análise do Caso de ensino 3	Análise e discussão do caso de ensino “Do conhecimento do aluno à sua inclusão” Reflexões e discussões sobre a prática da professora do relato e sobre a própria prática de sala de aula
8º Encontro (17/10/2017) - Escola A (09/11/2017) - Escola B	Estratégias e atividades para inclusão do aluno com DI Adaptações curriculares	Síntese das estratégias para inclusão dos alunos com DI apontadas nos casos de ensino analisados Análise de algumas estratégias para inclusão de alunos com DI Leitura e discussão de texto sobre Adaptações Curriculares
9º Encontro (31/10/2017) - Escola A (23/11/2017) - Escola B	Análise dos casos de ensino produzidos pelas professoras participantes	Leitura do caso de ensino produzido pelas professoras Análise, críticas e sugestões compartilhadas pelo grupo
10º Encontro (14/11/2017) - Escola A (07/12/2017) - Escola B	Análise dos casos de ensino produzidos pelas professoras participantes Avaliação	Leitura do caso de ensino produzido pelas professoras Análise, críticas e sugestões compartilhadas pelo grupo Realização da avaliação do curso

Fonte: Plano organizado pela pesquisadora (2017)

A seguir passaremos a descrever com detalhes como aconteceram os encontros de estudo dando ênfase na metodologia adotada e estratégias utilizadas. Dessa forma, o primeiro encontro foi destinado à apresentação da pesquisa e da proposta formativa, assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (**ANEXO F**) e aplicação do questionário de sondagem. O envolvimento das participantes com a proposta foi perseguido durante todo o processo.

Assim, o encontro foi iniciado com a leitura e discussão do texto “O vestido azul” (**ANEXO G**), tratando da importância que outro significativo pode ter na vida de uma pessoa. Na sequência, o grupo se apresentou e a pesquisadora expôs os objetivos da pesquisa e a proposta formativa, negociando com o grupo as datas dos encontros de estudo. Cada participante recebeu uma pasta, contendo um caderno grande personalizado, o exemplar de um livro organizado pela pesquisadora e sua orientadora, uma carta de apresentação e agradecimento (**APÊNDICE D**), caneta e borracha. Após todo esclarecimento prestado pela pesquisadora, as professoras assinaram o TCLE e responderam o Questionário de sondagem.

No **segundo encontro** foi trabalhada a temática **Representações Sociais da Deficiência**. Inicialmente foi feita uma dinâmica (associação livre) na qual as professoras apresentaram, individualmente, cinco palavras que associavam ao termo Deficiência Intelectual. Para realização dessa dinâmica utilizamos cartões coloridos (azul, vermelho, amarelo, verde, laranja e roxo). Cada participante recebeu um cartão no qual deveria registrar as palavras escolhidas. No Quadro 11 apresentamos a relação das palavras escolhidas pelas professoras. O intuito dessa atividade era o de conhecer como a DI afetava as professoras, pois se reconhece que a partir da associação livre, torna-se possível apreender as impressões das pessoas sobre determinados temas e como eles influenciam o comportamento.

Quadro 04 – Palavras associada ao termo deficiência intelectual

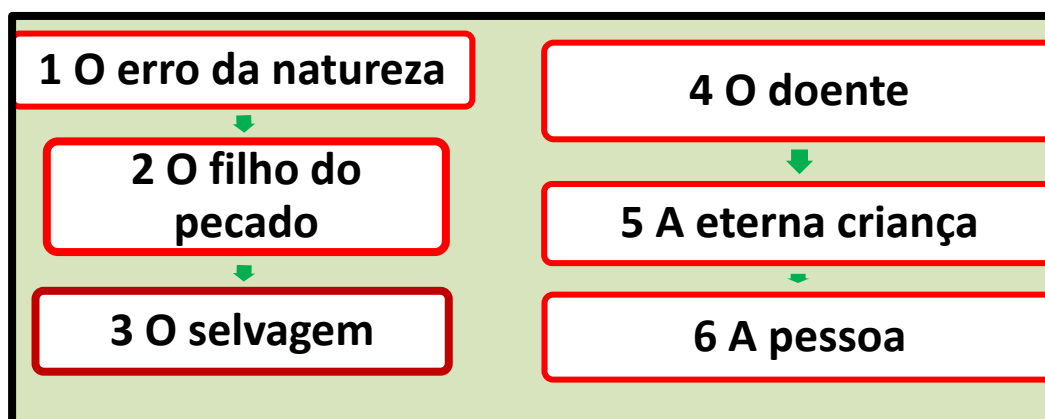
Olívia	Valentina	Bárbara	Júlia	Abigail	Ana
Dificuldade	Drogas	Tristeza	Dificuldades	Dificuldade	Dificuldade
Herança	Malformação	Solidão	Capacidade	Interação	Déficit
Acompanhar	Conflitos	Aprendizagem	Compreensão	Agressividade	Desconcentração
Persistência	Violência	Desconforto	Desafios	Afetividade	Q.I
Socializar	Discriminação	Interesse	Paciência	Aprendizagem	Fora do padrão

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das discussões do 2º Encontro de estudo

Ao final da escrita das palavras, foi discutido com as professoras o que as levou a pensarem especificamente sobre estas. Registramos, inicialmente, o fato da palavra dificuldade associada à DI ser recorrente entre as professoras, tendo sido citada por quatro delas. Observou-se também que as professoras ressaltaram determinados aspectos, por exemplo: Olívia (focou no inato e nas consequências, assim como na ideia de socialização); Valentina (focalizou o ambiente como causa e consequência); Bárbara (realçou os sentimentos e a questão da aprendizagem); Júlia (enfatizou si mesma diante da DI); Abigail (reportou-se mais ao processo de escolarização) e Ana (focou na criança com esse perfil, salientando possíveis características relacionadas a ela).

Posteriormente, em função da discussão desenvolvida, foram abordadas as imagens construídas ao longo da história sobre a deficiência. Essa discussão foi subsidiada pelo capítulo “Seis imagens” da obra de Lepri (2012). A Figura 2 expõe as seis imagens abordadas pelo autor.

Figura 2 - Representações sociais da Deficiência



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base em Lepri (2012)

Ao retratar essas imagens que foram sendo construídas nos vários períodos da história, a começar pela representação do deficiente como um erro da natureza, depois como o filho do pecado, o eterno selvagem, o doente, a eterna criança e, mais recentemente, a pessoa, o autor discute como essas representações influenciam nossas atitudes e práticas na atualidade.

O **terceiro encontro** destinou-se à discussão da temática Alfabetização de alunos com DI. Iniciamos com uma palestra sobre “Estratégias para Alfabetização”, proferida por professora da UFPI, estudiosa do tema. A palestrante refletiu com o grupo acerca dos conceitos de alfabetização e letramento, assim como sobre a importância social da escrita. Em

seguida, discutiu criticamente os vários métodos de alfabetização e apresentou algumas estratégias. As professoras posicionaram-se revelando suas insatisfações com o programa Alfa e Beto¹¹ adotado nas escolas do município.

Na sequência houve discussão/reflexão sobre a alfabetização de alunos com DI, mediada por esta pesquisadora. A discussão foi iniciada com uma reflexão sobre o trabalho de alfabetização em classes heterogêneas, subsidiada pela leitura do texto “Depoimento da professora Marly” (WEISZ, 2002). As professoras foram encorajadas a falar sobre sua prática de sala de aula.

O **quarto encontro** foi destinado ao estudo dos temas “Deficiência Intelectual e Plano de Educação Individualizado (PEI)”. Iniciamos com o tema DI através da exposição conduzida pela pesquisadora que, com apoio de slides preparados com base em vários autores, abordou os seguintes aspectos: conceituação, fatores, mitos e sexualidade. Buscou-se abordar nesse encontro as temáticas sugeridas pelas professoras no Diagnóstico. Em seguida, discutimos os fundamentos e a importância do PEI para o trabalho com o aluno com DI e analisamos alguns modelos. Ao final, as professoras receberam o Caso de Ensino I com o roteiro de questões para serem discutidas no encontro seguinte.

O **quinto encontro** foi para a análise e reflexão sobre o **Caso de Ensino 1** – “Trajetória profissional de Adriana: o desafio de desenvolver uma prática inclusiva” (ANEXO C). Nesse relato a professora Adriana apresentava um pouco da sua trajetória profissional e contava sobre sua experiência de ensinar uma turma que possuía alunos PAEE.

Ao descrever como foi receber uma aluna com SD em sala de primeiro ano do ensino fundamental, Adriana apontou alguns dos seus conflitos, dificuldades, expectativas, angústias, compromissos e desafios vividos ao tentar desenvolver uma prática inclusiva. Coletivamente as professoras discutiram o caso, relacionando-o à sua prática com os alunos com DI. Inspiradas pelo relato analisado, as professoras foram convidadas a apresentarem também um pouco da sua trajetória profissional.

Acreditamos que conhecer a trajetória profissional delas, um pouco do processo formativo vivenciado por elas no decorrer do exercício da profissão, de eventos e pessoas com quem aprenderam a ensinar suas primeiras experiências com alunos PAEE, sentimentos

¹¹ O programa Alfa e Beto é um programa lançado pelo Instituto Alfa e Beto (IAB) para alfabetização de crianças através do método metafônico que enfatiza as relações entre sons e letras. Nesse sentido, o professor segue estritamente o que está previsto no programa, devendo obedecer às determinações que, inclusive, determinam o tempo a ser gasto em cada atividade, que também já vem especificadas. Ou seja, o professor tem sua autonomia reduzida.

vivididos, será válido para compreender o que fazem hoje no seu contexto de atuação. Com esse propósito, passaremos a discutir a trajetória das participantes.

4.6 Trajetória profissional das professoras

Como já explicado, ao analisarem o Caso de Ensino 1: **Trajetória profissional de Adriana: o desafio de desenvolver uma prática inclusiva** (LUSTOSA; FREIRE, 2007 apud DUEK, 2011), as participantes foram solicitadas a narrar sua trajetória como professora, enfocando expectativas, satisfações e/ou frustrações vivenciadas na experiência docente. Nesse sentido, solicitamos que nossas interlocutoras se apresentassem e falassem um pouco da sua trajetória profissional, a partir da seguinte orientação:

Escreva um pouco sobre sua trajetória como professora, destacando aqueles aspectos que você acredita que foram importantes em sua vida profissional e merecem ser compartilhados com outros profissionais. Sinta-se livre para falar das expectativas, satisfações e/ou frustrações vivenciadas em sua trajetória na docência.

Em respeito à essa orientação, as professoras narraram suas trajetórias livremente, destacando os aspectos que consideraram mais significativos em sua vida profissional. Algumas se estenderam mais, falaram de suas satisfações e frustrações; outras focalizaram apenas o desafio que representava ter um aluno com DI em sala de aula. Houve manifestação das professoras em relação à aproximação que percebiam entre suas experiências pessoais e a relatada no caso de ensino analisado. A análise das trajetórias será feita considerando também as observações realizadas pela pesquisadora no curso da pesquisa, com o intuito de evitar a repetição de informações em outro momento desse texto, assim como para referendar ou não o discurso das participantes. Esse procedimento será adotado também na categoria da prática docente.

Observamos nos relatos que ao se referirem ao PAEE, as professoras utilizavam ora a terminologia necessidades especiais, ora crianças especiais ou, ainda o termo necessidades educacionais especiais (NEE), este último adotado em grande parte dos documentos que tratam desse alunado, o que demonstra que se tornou senso comum. Por outro lado, uma das participantes, Abigail, demonstrou certo desconhecimento ao se referir a esses educandos como surdos-mudos, além de incluir no PAEE os disléxicos e os que têm TDAH. Ressalta-se

que essa participante é a única que tem curso no campo da educação especial, especificamente na área de Libras.

Analisando o relato das professoras, é também possível identificar muitos pontos em comum, sobretudo em relação à queixa quanto a ausência de formação específica, bem como em relação às dificuldades para atuação com esse alunado. Com exceção de duas, as professoras relataram experiência apenas em escola pública. Não obstante os pontos comuns, cada uma posicionou-se de forma particular quanto ao trabalho com alunos com DI. Outra constatação que identificamos nos relatos foi adescrença das participantes em relação ao processo de inclusão:

Não existe inclusão. Nem a escola, nem o professor estão qualificados para incluir. Na maioria das vezes temos que escolher entre ensinar os especiais ou os outros (**Abigail - Resposta caso de ensino 1**)

Muitos alunos estão em sala só para estar. Não tem interação, não tem aprendizagem e nem socialização. Poucos professores se envolvem na inclusão, talvez por falta de capacitação ou por não acreditar (**Júlia – Resposta caso de ensino 1**).

A inclusão, na verdade, só funciona no papel, pois o que é oferecido a esse aluno é uma vaga em uma escola regular que é garantida por lei. A inclusão não acontece (**Olívia – Resposta caso de ensino 1**)

A inclusão não vem se concretizando na prática. Os sistemas de ensino ainda não conseguiram a efetivação da inclusão. Falta formação adequada para os professores e adaptação curricular (**Ana – resposta caso de ensino 1**).

Os alunos do ensino regular recebem bem os alunos PAEE, mas não aceitam os alunos com DI na hora das atividades de conhecimento porque acham que eles não sabem nada e atrapalham (**Bárbara – Resposta caso de ensino 1**).

A inclusão é uma realidade e uma necessidade, mas é uma situação que precisa de um apoio. Não é só dizer eu garanto sua cadeira na sala de aula, no espaço físico da escola, mas eu também garanto sua aprendizagem. (**Valentina – Resposta caso de ensino 1**)

As professoras expressaram com clareza suas opiniões a respeito da não efetivação da inclusão escolar em razão de inúmeros fatores que se estendem da não adequação da escola para atender suficientemente as necessidades desse segmento (Abigail, Olívia e Ana), da ausência de formação do professor (Abigail, Júlia e Ana), da descrença no processo de inclusão (Abigail, Júlia e Ana) seja por considerarem que este não avançou a não ser do que diz respeito à legislação, seja por acreditarem que os alunos representam somente uma vaga concedida pela escola, sem que haja interação deste com os outros e, em alguns casos,

nem sequer socialização; até a escolha de quem deve ser ensinado. Uma professora apontou rejeição dos colegas ao aluno com DI quando da realização de trabalhos. Somente uma das participantes afirmou ser a inclusão ao mesmo tempo uma necessidade e uma realidade (Valentina), possivelmente por estar mais afeita às leis, por vislumbrar que a inclusão é irreversível ou, ainda, por reconhecer que é um direito do PAEE.

O posicionamento da maioria das participantes em relação à inclusão escolar encontra respaldo na literatura quando vários autores denunciam que aos alunos PAEE inseridos na escola regular não tem sido assegurada a aprendizagem (CHINALIA, 2016; PLETSCHE, 2014; MENDES; CIA, 2014; SANTOS, 2012; MOSCARDINI, 2011). Esses estudos têm revelado com abundância os obstáculos que as escolas enfrentam para fazer cumprir o que está assegurado por lei. Em geral, eles situam os maiores problemas na escolarização dos alunos com DI em torno do trabalho pedagógico realizado, assentado em atividades fragmentadas, extremamente simples, desprovidas de desafios cognitivos, evidenciando que a inserção desses alunos nas classes comuns das escolas regulares não tem sido garantia de aprendizagem para eles.

Nesse sentido, o discurso das professoras está em consonância com aquele apontado nessas pesquisas. Não obstante a compreensão do que afirmam as participantes, questiona-se até que ponto essas crenças e opiniões influenciam o envolvimento das professoras como processo inclusivo, uma vez que se reconhece que a prática docente é permeada pelas concepções dos sujeitos. Desse modo, elas podem não se envolver com os alunos PAEE por avaliarem antecipadamente que estes não têm capacidade para aprender.

No caso específico da professora **Bárbara**, compreende-se que além das dificuldades existentes no movimento em prol da inclusão, apresenta-se nas crianças que convivem com aquela que tem DI, um reflexo das exigências da sociedade, que há muito tempo prioriza o aspecto intelectual em detrimento do emocional e relacional, cobrando dos indivíduos produtividade e capacidade de desenvolver-se e agir de forma independente.

No que diz respeito às primeiras experiências com alunos PAEE, **Júlia** revelou que foi bastante afetada com a experiência vivenciada em uma escola privada. Relatou que nos seis anos de trabalho docente sempre teve aluno PAEE em sua sala de aula, despertando nela sentimentos diversos, conforme atesta:

Desde que comecei a lecionar tive criança especial nas salas nas quais passei. No começo me assustei muito, me indignava e muitas vezes pensei em desistir, pois não tinha orientação e nem suporte pedagógico para trabalhar com criança especial.

Mas aquela situação me deixava inquieta, fui atrás de ajuda, conversando com colegas que trabalhavam em outras instituições (**Júlia – Resposta caso de ensino 1**)

Frente a essa experiência, a professora experimentou susto, indignação pela falta de orientação e de suporte pedagógico, porém reagiu e foi procurar ajuda. Afirmou estar em permanente busca de conhecimento através da pesquisa, da troca de experiência com os colegas, visita *in lócus* para conhecer as experiências, pois entendia que o professor tem obrigação de ajudar na aprendizagem do aluno, como revelou:

No começo me desesperei, me sentia incapacitada, mas ao mesmo tempo em que vinha aquele desespero, vinha uma vontade imensa de querer ajudar ele a aprender. Mesmo sem saber como começar, eu me sentia na obrigação como professora de fazer algo de positivo para ele. Eu sempre tive esse pensamento que o professor tem que deixar marcas positivas no aluno. Aprendi isso com as marcas positivas que os meus me deixaram (**Júlia – Resposta caso de ensino 1**).

Experiências positivas no próprio processo educacional possibilitaram que a participante desenvolvesse um desejo de promover nos seus educandos vivências similares. Esse é uma motivação relevante e necessária que demonstra a importância do professor na vida dos indivíduos. Entretanto, as dificuldades decorrentes da formação levam aos sentimentos descritos, paralelamente a este, induzindo ora a passividade ora a movimento, de forma que a professora se torna em muitos momentos sujeito ¹²de sua própria prática.

A professora considerava muito importante a postura da escola para o trabalho do professor e a inclusão e ressaltou que muitas vezes a culpa pelo fracasso do aluno recaia sobre o professor, mas entendia que apesar da importância desse profissional, era preciso considerar que é o ambiente como um todo que possibilita a inclusão.

Nas observações foi possível perceber que há dois alunos do PAEE na sala da professora, um deles com DI. Notamos que a interação com esse aluno era empobrecida com a professora, embora ele fosse bem acolhido pelos colegas de turma. Além disso, ele mostrava-se em defasagem no processo de aprendizagem, embora consideremos que se fosse dada uma atenção individualizada, este poderia progredir, ou seja, aprender a ler e a escrever. Em raros momentos observamos uma busca por parte da docente no sentido de auxiliar esse

¹² Compreende-se sujeito, nesse caso, a partir da teoria da subjetividade de Fernando González Rey (2017), para quem o sujeito é emocional, intencional, imaginativo e criativo, de modo que atua de forma efetiva e relacional promovendo mudanças no que está posto.

educando, sempre justificando pela necessidade de dar atenção aos demais, o que diferia do que ela afirmou anteriormente.

Sentimentos semelhantes foram vivenciados pela professora **Ana** nas suas primeiras experiências com alunos PAEE, mas como relatou Júlia, esses sentimentos iniciais lhe impulsionaram na direção de buscar formas de enfrentamento da questão, conforme sua fala a seguir identifica:

Essas experiências me causaram de início medo, estranhamento, nervosismo, por perceber que nem eu, nem a escola estávamos preparadas para a inclusão desses alunos, nem no que diz respeito à estrutura e nem no que se dizia respeito ao currículo. Por outro lado, o ingresso de alunos especiais na turma que eu ministrava permitiu que eu refletisse cada vez mais sobre minha prática, sobre o meu papel como educadora, sobre o conceito, a referência de uma “escola para todos (**Ana – Resposta caso de ensino 1**).

A professora Ana tinha uma ampla experiência evidenciada pela atuação na Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos - EJA e nos anos iniciais do ensino fundamental. Considerada na escola como uma boa alfabetizadora estava lotada em sala de 1º ano. Na observação constatou-se que ela demonstrou bom manejo de sala, conseguia que os alunos mantivessem o foco, a atenção, utilizando estratégias, como por exemplo, inserir uma música no momento que percebia os alunos dispersos. Revelou muito prazer no exercício da profissão docente, interesse que, segundo ela, se manifestou muito cedo, graças a influência da mãe que foi marcante na sua escolha pela profissão, conforme declarou:

A idealização, a vocação de ser professora já vinha se manifestando em mim desde a infância, quando brincava de dar aulas para minhas bonecas e primas. O gosto pela profissão se concretizou na minha adolescência por influência de minha mãe (mesmo sem querer) que também era professora e pedia minha ajuda na correção dos trabalhos dos seus alunos (**Ana - Resposta caso de ensino 1**).

Verificamos também que Ana demonstrava alto nível de exigência em relação ao aprendizado dos seus alunos, de modo que todos se alfabetizassem e incomodava-se pelo fato do aluno com DI estar em um nível de aprendizagem aquém dos demais. Considerava que desenvolver uma prática inclusiva se constituía em dilema e que a formação acadêmica não tinha sido suficiente para ensinar a esses alunos.

A professora **Abigail** tinha experiência apenas na escola pública e nos seis anos de trabalho sempre lidou com o PAEE, mas ainda sem clareza sobre quem constituía esse público, como fica claro nesse excerto:

Sou professora da rede pública do município de Teresina e trabalho na mesma escola há seis anos. Durante esse tempo lecionei em todas as séries do ensino fundamental I (do 1º ao 5º ano) e com clientela especial, síndrome de Down, hiperativo, disléxico, autismo e com criança surda-muda. Para atender à necessidade da criança surda, fazer com que ela interagisse com os demais, fiz um curso de libras e ensinava, na maioria das vezes, através da linguagem de sinais. **(Resposta caso de ensino 1)**

Ao contrário das colegas anteriores, ela ressaltou suas dificuldades para desenvolver um trabalho voltado para esse público. Ela se autodeclarava muito dura e rígida e revelou muita dificuldade para lidar com o aluno com DI, para desenvolver atividades que os levassem a aprender, afirmando que praticamente não fazia nada, pois as crianças não desenvolveram nenhuma habilidade, só gostavam de pintar e brincar. Isso foi confirmado nas observações, assim como o fato de que a professora era dinâmica e demonstrava bom manejo da classe, embora consideramos que havia certo exagero quanto à exigência de disciplina a ser mantida na classe.

A professora **Bárbara**, já aposentada na rede estadual, tinha uma trajetória marcada por vasta experiência na gestão e pouca experiência com a docência, o que ela adotava como justificativa quanto a sua dificuldade para trabalhar com alunos com DI.

Para mim é um desafio profissional trabalhar com crianças com deficiência intelectual. Sinto-me angustiada por não conseguir que eles demonstrem interesse em participar das aulas. Mas, percebo que outras atividades, como trabalho de recorte e colagem, pintura e jogos os deixam bastante animados para participarem das atividades com os outros alunos **(Bárbara – Resposta do caso de ensino 1)**.

Ela revelou total despreparo para trabalhar com esse alunado e isso aumentava sua angústia, conforme declarou: “O fato deles não avançarem na aprendizagem me deixa angustiada e aflita, pois quero muito que eles aprendam algum conteúdo e às vezes esqueço que eles possuem suas limitações” **(Resposta caso de ensino 1)**. Diante desse dilema, a professora adotava os procedimentos de recorte e colagem, pintura e jogos para trabalhar com esses alunos, pois considerava que essas atividades os deixavam bastante animados.

Notamos, nas observações, certa amargura na participante, descrença quanto a aprendizagem dos alunos com DI e grande despreparo na condução da turma, ainda que adotasse estratégias que poderiam promover o interesse e aprendizagem dos alunos, mas a pouca experiência com a docência constituía entrave ao processo. Ressalta-se, contudo, que os alunos gostavam muito dela, tendo inclusive tido a iniciativa de organizar uma festa surpresa

por ocasião do seu aniversário. No caso dos alunos com DI, consideramos que a professora se mostrava insegura quanto ao trabalho pedagógico a ser realizado, de modo que estes não participavam do processo de aprendizagem, ainda que ela, em alguns momentos, copiasse atividades no caderno deles, que não conseguiam respondê-las.

A professora **Olívia** narrou sua breve experiência de nove anos, colocando que já ensinara em escola privada por 4 anos e estava há cinco anos em escola pública, com vivência nos anos iniciais do ensino fundamental, com exceção do primeiro ano, mas afirmou que somente na escola pública teve contato com o PAEE:

Somente quando entrei na escola pública, tive a oportunidade de trabalhar com alunos especiais [...]. Durante esse tempo que tive a oportunidade de trabalhar com esses alunos, passei por muitos conflitos, questionamentos, dilemas, dificuldades, pois a instituição (SEMEC) coloca esses alunos na sala de aula regular e chama de inclusão. (**Olívia – Resposta caso de ensino 1**).

Em um dos dias de observação, ela organizou a turma para uma revisão de matemática com vistas à Prova Brasil, pois como trabalhava com o quinto ano, a proximidade da aplicação, fez com que os esforços fossem concentrados nesse sentido. Na sala havia uma aluna com SD, que era assistida por uma profissional de apoio com estudante cuja formação era de curso técnico de Enfermagem. Não foi possível observar o mínimo contato da professora com a aluna.

A professora **Valentina** contava com experiência docente de 10 anos, sempre na escola pública, e nesse percurso havia trabalhado com alunos com dificuldades de aprendizagem nos projetos Acelera Brasil e Se Liga, o que lhe possibilitou o contato com alunos PAEE, fazendo com que se sentisse angustiada e desafiada, conforme expressa:

Ao longo desses 10 anos trabalhei com turmas de 3º, 4º e 5º ano e sempre tive alunos com algum tipo de necessidade especial que fizeram e fazem com que eu me sinta desafiada. Cada experiência dessas me faz repensar minha prática e despertar em mim uma sensibilidade maior em relação às dificuldades desses alunos. Sempre me senti angustiada e, às vezes, impotente diante de um desafio tão grande. Na universidade não somos preparadas para lidar com tamanho desafio e a escola faz a inclusão no espaço físico, mas dentro da sala de aula o professor não sabe o que fazer com esse aluno (**Valentina – Resposta caso de ensino 1**).

À época da pesquisa a professora estava lotada em uma turma de 5º ano e tinha cinco alunos PAEE na sala, dois deles com DI. Na observação, pudemos perceber que se tratava de uma professora ativa, com bom manejo de classe, mas demonstrava insatisfação como trabalho, descrença na educação, e pelo fato de ter que trabalhar as habilidades que

seriam cobradas na prova Brasil para aferição do IDEB, não lhe sobrava tempo para dar alguma atenção aos alunos com DI. Além disso, notamos que entre as professoras, ela era a que demonstrou ter maior domínio dos conteúdos de língua portuguesa, mas em função dessa insatisfação, investia pouco no trabalho que realizava e na própria formação.

Os sentimentos de insatisfação, de angústia e de despreparo, aliados à descrença no processo de inclusão surgiram como ponto comum nos relatos das professoras sobre o trabalho que desenvolviam junto a alunos com DI, configurando um quadro de ineficácia da ação docente no que dizia respeito à escolarização destes, fato que talvez possa ser explicado por distintos fatores, como por exemplo, a ausência das adequadas condições institucionais (FRANCO, 2012) e as precárias condições de trabalho que envolvem a carreira docente (SAVIANI, 2009). Ainda assim, é possível demarcar pequenas diferenciações na condução do processo pedagógico que possivelmente reflitam marcas pessoais que atravessam nosso eu profissional (NÓVOA, 2007). Compreendemos, em função da observação realizada, que há professoras mais comprometidas pedagogicamente com o trabalho, as menos comprometidas e as que ficam em uma posição intermediária.

Destacamos no relato da trajetória das professoras os sentimentos diversos que o contato com aluno PAEE despertou nelas, desde medo, nervosismo, angústia, impotência até desespero. Parece que os sentimentos descritos pelas participantes não se devem ao fato de elas se sentirem diante de um grande desafio profissional que exige um movimento no sentido de modificação das práticas até então adotadas. Pelo que constatamos, se devem muito mais ao desconforto causado pela presença de alunos com algum comprometimento no seu desenvolvimento, com diferenças marcantes nos modos de aprender, corroborando os achados de Braun (2012) de que a presença do aluno com DI na escola regular ainda é motivo de estranhamento, resultando em sofrimento tanto para o aluno quanto para os professores que não sabem como fazer esse aluno se beneficiar dos processos oferecidos pela escola.

Conseguimos apreender da análise das trajetórias das professoras que as participantes desse estudo tinham carreiras muito semelhantes, marcadas por um tempo médio de experiência docente, coincidindo com o tempo de trabalho com alunos com DI, sendo estas construídas em grande parte na escola pública e com atuação nos anos iniciais do ensino fundamental. A formação acadêmica de todas se iniciou com o curso de Pedagogia, sem nenhuma formação na área de educação especial, com exceção da professora Abigail. Ressaltamos que há nelas um sentimento de descrença na inclusão decorrentes de distintos fatores, os quais serão analisados na categoria Dificuldades na prática docente, resultando em pouco envolvimento no trabalho com esses alunos que se encontravam em suas salas. Na

sequência passaremos à análise da segunda categoria, referente à prática docente e deficiência intelectual.

O **sexto encontro** foi reservado para a análise e reflexão sobre o **Caso de Ensino 2** “E agora? O que vou fazer?” (DUEK, 2006 apud DUEK, 2011) (**ANEXO D**). Neste relato, a professora Janaína expôs sua insegurança e angústia ao trabalhar com alunos PAEE no ensino regular. Ao falar sobre sua experiência com Leandro, um aluno com autismo, cursando o quarto ano, ela expôs algumas situações específicas de ensino, explicando como abordou o conteúdo em sala de aula para Leandro. Também compartilhou o dilema vivenciado no final do ano sobre se deveria ou não aprovar o aluno com autismo para o ano seguinte. O relato provocou uma intensa e rica discussão entre as professoras que disseram vivenciar muitos dos dilemas apontados no caso de ensino em questão. Nas reflexões do grupo surgiram os temas formação docente; sentimentos despertados pelos alunos PAEE; estratégias de ensino e avaliação da aprendizagem.

O **sétimo encontro** destinou-se à análise e reflexão sobre o **Caso de Ensino 3** – “Do conhecimento do aluno à sua inclusão” (DUEK, 2006 apud DUEK, 2011) (**ANEXO E**), um relato da professora Helena sobre o processo de inclusão de Gabriel, um aluno com DI, no quarto ano do ensino fundamental. Tratava-se do relato de algumas estratégias que a professora utilizou para tentar ensinar Gabriel, um caso que considera bem-sucedido, um desafio superado. Nesse encontro também, as professoras emitiram suas opiniões, considerando sua experiência.

Assim, as discussões sobre os casos de ensino tinham como foco a própria prática de sala de aula ou a prática de outros docentes. Nesse caso, buscamos sempre relacionar os aspectos relatados com a prática das interlocutoras. Com esse entendimento, nos três encontros em que fizemos análise de casos produzidos por outro professor, as reflexões foram provocadas a partir das seguintes questões: **Quais pontos ou aspectos relatados nesse caso de ensino têm semelhança com o que você vivencia em sua prática de sala de aula? A análise desse caso de ensino trouxe alguma contribuição para você e para sua prática docente?**

O **oitavo encontro** também foi reservado para a discussão das temáticas sugeridas pelas professoras “Inclusão escolar do aluno com DI e Adaptações Curriculares”. Em relação à primeira temática, o foco foram as estratégias e as atividades voltadas para a inclusão e o ensino do aluno com DI. Após emprendermos uma busca na literatura e na internet, organizamos um material para cada professora contendo sugestões de estratégias e atividades para alunos com DI, além de orientações sobre adaptações curriculares. Esse material serviu de apoio para as discussões desse encontro. Ao final do encontro, as professoras foram

convidadas a escrever o seu próprio caso de ensino e receberam um roteiro com orientações fornecido pela pesquisadora (APÊNDICE E).

O nono e o décimos encontros foram destinados à leitura e discussão sobre o caso de ensino produzido pelas professoras. Cada professora leu o seu caso e o grupo colaborou com críticas e sugestões. As discussões e reflexões desses encontros foram impulsionadas pelas seguintes questões: **Por que você escolheu contar/relatar essa experiência? Que aprendizagem a vivência dessa situação lhe possibilitou? O que você aprendeu ao escrever esse caso de ensino? Qual a importância dessa situação descrita na sua trajetória profissional?** No último encontro, as professoras responderam a avaliação do curso desenvolvido (APÊNDICE F).

Os encontros foram utilizados como instrumento gerador de informações, pois as temáticas serviram como indutoras para a produção de informações e possibilitaram reflexões sobre aspectos da prática docente, permitindo a todas as professoras a construção do conhecimento e o aperfeiçoamento da formação. Assim, houve registros gravados dos momentos reflexivos dos encontros para registrar impressões, análises, expressões e emoções manifestadas pelas participantes. Ressaltamos que, concomitantemente, fizemos observações nas salas das professoras e alguns aspectos observados foram objeto de análise e reflexão nos encontros.

Acreditamos que as temáticas discutidas, os aspectos da prática analisados durante os encontros possibilitaram apreender os principais elementos da prática docente das professoras no trabalho com alunos com DI.

4.7 Procedimentos de análise das informações

Para a análise dos dados produzidos foram consideradas as informações provenientes do questionário de sondagem, dos questionários respondidos individualmente sobre cada caso de ensino analisado, dos casos de ensino elaborados por cada participante, dos depoimentos das professoras nas discussões coletivas sobre os casos de ensino, durante os encontros de estudo e dos registros das observações feitos no diário de campo.

Para a organização das informações partimos da nossa problematização inicial e dos nossos objetivos para nortear a definição das categorias de análise. Assim, de posse dessas informações, fizemos a leitura de todo o material produzido, definimos as categorias de análise, sistematizamos as informações para, em seguida, procedermos à análise.

Ressaltamos que todos os encontros criaram possibilidades para a pesquisadora refletir sobre o estudo desenvolvido, uma vez que havia uma constante retroalimentação nas distintas ações empreendidas, resultante do envolvimento com o grupo, das observações realizadas, das conversas informais e dos encontros em que eram discutidos os casos de ensino e implementado o processo formativo. Nesse processo, as informações foram sistematizadas em categorias e subcategorias que respondiam aos questionamentos motivadores do estudo que deram origem aos objetivos. As categorias foram, então, discutidas à luz do referencial teórico adotado.

Desse modo, após essa organização e considerando os objetivos do estudo, as falas das participantes e o que aponta a literatura sobre o tema foram definidas quatro categorias de análise, a saber: **A prática docente e deficiência intelectual, dificuldades na prática docente, processos reflexivos das professoras no contexto da pesquisa e a estratégia de elaboração de casos de ensino: possibilidades e limites**. Essas categorias são definidas no quadro seguinte:

Quadro 05 - Categorias de análise e definições

CATEGORIA	DEFINIÇÃO
A prática docente e deficiência intelectual	Excertos ou comentários que relatassem ou descrevessem a ação desenvolvida na sala de aula, com o aluno com DI (visão da prática; conteúdos ensinados, estratégias e procedimentos utilizados, promoção e retenção)
Dificuldades enfrentadas na prática docente	Excertos ou comentários que relatassem as dificuldades em relação ao processo de ensino e aprendizagem do aluno com DI, vividas no cotidiano escolar pelas professoras
Processos reflexivos das professoras no contexto da pesquisa	Excertos ou comentários que indicassem reflexões das professoras decorrentes da experiência com alunos com DI, no contexto da pesquisa
A Estratégia de elaboração de Casos de ensino: possibilidades e limites	Excertos ou comentários que retratassem a prática docente e indicassem os processos de reflexão sobre a prática docente suscitados pela elaboração de casos de ensino

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Braun (2012)



5

**ANÁLISE E DISCUSSÃO
DOS RESULTADOS**

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nessa seção faremos a sistematização das informações produzidas durante o processo investigativo, no qual utilizamos diversos instrumentos e que teve como objetivo investigar as práticas docentes de professores de alunos com DI na escola regular. Na análise utilizaremos as informações produzidas através do questionário de sondagem aplicado às professoras, das análises dos casos de ensino (individuais e coletivas), das discussões coletivas realizadas durante os encontros de estudo, além das observações realizadas em sala de aula.

A utilização das informações de diversas fontes foi adotada com o objetivo de possibilitar uma compreensão mais detalhada dos elementos que caracterizam a prática docente direcionada à efetivação de uma educação inclusiva, especialmente em relação ao aluno com DI. Levando em conta os objetivos da pesquisa, as informações produzidas foram organizadas em categorias (**A prática docente e a deficiência intelectual; Dificuldades enfrentadas na prática do; Proccescentes reflexivos das professoras no contexto da pesquisa; a estratégia de elaboração de casos de ensino: possibilidades e limites**), privilegiando-se em cada uma a descrição de episódios significativos emergentes nas ações desenvolvidas.

Devemos ressaltar que nosso foco principal é a prática docente com alunos com DI, mas que devido à utilização de vários procedimentos e instrumentos para produção dos dados, obtivemos distintas informações, obrigando-nos a fazer recortes das mais significativas para explicação das categorias propostas. Assim, iniciamos com a caracterização da prática docente com alunos com DI, cujas informações vêm do questionário de sondagem, dos questionários respondidos individualmente sobre cada caso de ensino analisado, dos casos de ensino elaborados por cada participante, dos depoimentos das professoras nas discussões coletivas sobre os casos de ensino durante os encontros de estudo e dos registros das observações feitos no diário de campo.

5.1 A prática docente e deficiência intelectual

O objeto de estudo dessa tese é a prática docente em classe comum de escolas regulares para alunos com DI e nessa categoria serão discutidas e analisadas as informações produzidas pelas professoras participantes da pesquisa que nos permitem caracterizar a prática que elas exerciam no trabalho com esse alunado.

Devemos ressaltar que esse é um conceito amplo que comporta diferentes compreensões e, por essa razão, iniciamos com a tentativa de delimitar o entendimento que norteia nossas análises. A prática está sendo concebida como o trabalho docente, mais precisamente o fazer do professor no contexto da sala de aula, que envolve as ações por ele realizadas no âmbito do ensino com vistas à aprendizagem do aluno. São, portanto, as ações que intencionalmente planeja e executa em sala de aula para garantir a aprendizagem dos seus alunos.

No caso específico desse estudo, o nosso olhar se dirigiu aos alunos com DI inseridos nas salas das professoras participantes. Interessava-nos saber como eram ensinados a esses alunos os conteúdos pedagógicos, quais ações eram desenvolvidas em sala de aula no esforço para que esses alunos se apropriassem desses conteúdos, para que tivessem acesso ao currículo escolar. Assim, foram sistematizadas nessa categoria excertos ou comentários das participantes que relatassem ou descrevessem ações por elas desenvolvidas na sala de aula com o aluno com DI.

Entendemos que a prática docente se refere à atividade do professor no contexto da sala de aula e é definida pelos seguintes elementos: a visão da prática pelo próprio professor, a organização do currículo (o que, como e quando ensinar e avaliar), estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes, a promoção e retenção do educando.

A partir desse entendimento, elegemos esses elementos definidores da prática docente **(a visão da prática pelo próprio professor, a organização do currículo, estratégias pedagógicas adotadas pelas docentes, a promoção e retenção do educando)** como as subcategorias a partir das quais organizamos e discutimos as informações que produzimos.

5.1.1 A visão da prática pelo próprio professor

Optamos por iniciar a discussão sobre a prática docente procurando explicitar a visão que as professoras tinham sobre o trabalho que desenvolviam, como elas descreviam e explicavam as ações empreendidas no cotidiano escolar. Desse modo, analisando as informações produzidas a esse respeito, constatamos que as professoras tinham visões correlatas acerca da sua prática, conforme relatos a seguir:

Cada ano que você passa é uma experiência diferente. Essas experiências vão se somando. Cada ano que passa, eu vou modificando minha prática de acordo com o que já vivi no ano anterior, repito o que deu certo, procuro fazer melhor. É um

processo contínuo de mudança, eu mudo hoje para melhorar. Se deu certo, eu continuo, se não deu certo, eu procuro outra forma (**Valentina - Encontro de discussão Caso de ensino 1**)

A gente aprende a cada dia, a cada ano. A gente já sabe de certa forma, o que dá certo e o que não dá pelas tentativas que a gente vai fazendo. A gente sempre procura acertar na nossa prática, mas dependendo da turma, do aluno, das dificuldades, a gente não sabe até que ponto a prática vai dar certo, mas é sempre um processo de aprendizagem (**Olívia - Encontro de discussão Caso de ensino 1**).

A atuação na sala de aula regular me permite a cada dia perceber que não existe turma homogênea. Minha atuação como educadora é permeada por sujeitos, indivíduos que possuem ritmo, aprendizagem e desenvolvimento diferentes. Logo, minha prática pedagógica é totalmente influenciada pela turma, pelos alunos que tenho, pela realidade que vivo em sala de aula, bem como pelo contexto social em que a escola está inserida. Portanto, minha prática pedagógica torna-se assim bastante reflexiva e flexível. Todos os dias ‘aprendo a ensinar’, procuro rever minha prática e tento melhorar. Não é uma tarefa fácil (**Ana - Encontro de discussão Caso de ensino 1**).

As experiências que tenho vivenciado têm me ajudado a refletir sobre meus erros e meus acertos e a tentar melhorar. Cada acontecimento traz uma experiência muito grande e deixa o profissional mais maduro (**Júlia--Encontro de discussão Caso de ensino 1**).

Atuar com alunos é um eterno laboratório de bons professores. A cada ano aprendemos e podemos melhorar nossa prática pedagógica (**Bárbara - Encontro de discussão Caso de ensino 1**).

O que acontece na sala de aula também é sempre uma experiência que eu vou levar para frente. Eu percebo que os conflitos da sala de aula são resolvidos pela nossa experiência. Eu tenho aprendido muito com minhas colegas. A escola e a sala de aula são espaços ricos de aprendizagem. Eu aprendo muito com meus erros e acertos e com os conflitos em sala de aula (**Abigail - Encontro de discussão Caso de ensino 1**).

Nos excertos apresentados as participantes falam de tudo aquilo que é esperado em relação à prática docente para alunos PAEE (flexibilidade, crítica, modificações, ajustes no ensino), todavia a abordagem é muito genérica, de modo que elas não dizem efetivamente o que fazem. Ademais, as falas contradizem o que aponta a literatura, isto é, que os professores tendem a modificar pouco a prática para acomodar alunos diferentes.

Percebemos que as participantes realizavam o movimento esperado do professor, uma vez que analisavam, diagnosticavam e reestruturavam o que não dava certo, ampliando sua ação de modo a alcançar os educandos. Nesse processo, não descuidavam totalmente dos alunos PAEE, pois estes eram considerados. Não obstante esse cuidado, a necessidade de cumprir as metas estabelecidas pela SEMEC as obrigava a se voltar mais para os outros

educandos cujos resultados em provas eram computados na avaliação em larga escala, com exceção dos alunos da professora Ana, pois seus alunos ainda não passavam por essa avaliação, assim como porque ela tentava envolver todos eles no processo de ensino-aprendizagem, conforme foi possível registrar nas observações.

Consideramos que a experiência do professor se consolida com o passar dos anos e, com esta, novos sentimentos se aprofundam, desde que este reflita sobre seu fazer. Alguns sentimentos se modificam, como afirmou Valentina, numa constante busca pelo aperfeiçoamento. Muitas vezes, em função das distintas intercorrências cotidianas, dos obstáculos que se apresentam, arrefece o ânimo e a motivação e o professor se entrega ao “desprazer” de ensinar. Na fala dela, não se percebeu isso, mas nas observações, no decorrer do curso, essa constatação se instalava.

Em acordo com o que afirma Franco (2012), a prática docente para sofrer modificação efetiva depende, em parte, do contexto escolar, do que fazem o gestor e o coordenador em suas respectivas áreas de atuação. Nesse sentido, a prática das professoras Valentina, Olívia e Ana carecia desse respaldo na escola que atuavam no que diz respeito ao aluno PAEE.

Sabemos que a principal tarefa do professor é ensinar, mas ao fazer isso, ele também aprende. Constatamos essa compreensão na fala das participantes. Além disso, é a própria escola que não tem conseguido promover o ensino em sua plenitude e, por outro lado, a universidade vem se omitindo no que diz respeito ao PAEE, uma vez que os cursos de Pedagogia não têm conseguido formar para a atuação na educação especial (SAVIANI, 2009).

A única participante que ao comentar sua prática se referiu explicitamente ao educando PAEE foi Abigail, para quem esta consistia em “buscar meios para incluir os alunos especiais de forma geral, mas quanto à aprendizagem, infelizmente ainda não consegui” (**Resposta do Caso de ensino 1**). Consideramos, em função também das observações, que a professora demonstrou esforçar-se para que a inclusão ocorresse, aproximando sua prática desse propósito, mas confessou nesse episódio da entrevista e em outros, seu pessimismo quanto a essa efetivação, inclusive admitindo que não conseguia fazer nada em relação a esses educandos no que dizia respeito ao aprender..

Assim como ela, as demais professoras também se esforçavam e faziam algumas coisas para ensinar esses meninos, embora nem sempre soubessem como fazer, nem contassem com a colaboração da gestão escolar para movimentar a prática.

Outro elemento definidor da prática docente é a forma como o professor organiza o currículo, que corresponde a como o docente responde as questões relativas à “o que, como e quando ensinar”. A próxima subcategoria aborda, portanto, o currículo.

5.1.2 A organização do currículo

Nessa subcategoria discutiremos como as participantes procuram equacionar questões sobre como, quando e o que ensinar, ou seja, como elas organizam o currículo pensando nos alunos com DI que estão em suas salas. Quando solicitadas a falar sobre o trabalho pedagógico que realizam com conteúdo específico de alguma área do conhecimento e como envolvem os alunos com DI, as professoras demonstraram muita dificuldade, deixando transparecer que esses alunos não têm acesso ao currículo comum que é trabalhado com seus colegas na sala de aula. Para ilustrar essa constatação, examinemos os seguintes relatos:

Tenho muita dificuldade de desenvolver alguma atividade de escrita e leitura com esses alunos, porém os mesmos interagem bem com as outras crianças e comigo, ajudam em tudo [...] Estou procurando uma forma de ensinar para eles aprenderem, mas está difícil. Essas crianças só conseguem desenvolver atividades nas disciplinas Artes e Educação Física, mas não posso trabalhar essas disciplinas todo dia porque há uma cobrança muito grande em cima de Língua Portuguesa e Matemática por causa da prova Brasil. [...] O C. desenha com perfeição, a E. gosta de se movimentar, correr, pular. Eles conseguem desenhar, pintar, dançar. Desenvolver uma atividade com eles nessas áreas não tem problema. A dificuldade está nas outras áreas, principalmente no que diz respeito à escrita e leitura. Ainda não consegui desenvolver atividades que incluíssem todos. E que todos conseguissem aprender determinados conteúdos. O que tenho feito? Trago atividades direcionadas somente para as crianças especiais, isto é, atividades diferentes para cada grupo: para as crianças especiais e para as “normais”. Estou tentando amenizar a situação com atividades direcionadas somente a elas, salvo quando é Artes; pesquisando novas formas de jogos (coordenação, percepção, espaço) (**Abigail – Resposta caso de ensino 1 e Encontro discussão caso de ensino 1**).

Eu vou me referir a duas vivências quando trabalhei órgãos dos sentidos e o movimento. A gente trabalhou a coordenação motora através da pintura, recorte e colagem. [...] Então em atividade com conteúdo mais simples, como Artes e Educação Física dá para trabalhar com todos, a Matemática também dá, mas Língua Portuguesa não dá para trabalhar com todos os alunos. Então é assim: algum conteúdo dá para trabalhar com eles, outros, não. Pintura eles gostam (**Júlia – Encontro discussão caso de ensino 1**).

Quanto à escrita, K tem dificuldade em associar grafema e fonema. Procuro fazer um trabalho diferenciado, é complicado. Muitas vezes, dependendo do conteúdo que estou trabalhando, considerando as habilidades que estão postas para ser alcançadas, eu procuro ficar perto, sempre ficar direcionando, instigando o aluno para que faça a atividade [...] Quando vou fazer leitura e interpretação de texto, eu procuro ler, fazendo a entonação nas frases e envolver o K. se não ele toma conta da sala. Preocupo-me demais com o que vou ensinar para esse menino. Eu tenho que procurar ver o que realmente importa, o que o K. tem que saber no final do ano. É com isso que me preocupo (**Ana – resposta caso de ensino 1 e Encontro de discussão caso de ensino 1**).

Se for desenho e pintura eles até participam, se sentem bem. Agora na hora do conteúdo, de aprender, eles não querem fazer, não gostam de fazer, se zangam. O que eu tenho feito é pegar tarefas mais fáceis que acho que eles conseguem responder, tenho trabalhado a questão da arte com eles, conversado com eles sobre a importância de estarem lá, de participarem etc. (**Bárbara – Encontro discussão caso de ensino 1**).

Como me encontro hoje em uma turma de 5º ano e a aluna que tenho na sala com DI/SD encontra-se no nível pré-silábico da escrita (não identifica nenhuma letra), não consigo trabalhar com ela os conteúdos que têm que ser ministrados na grade do 5º ano. Dessa forma, juntamente com a acompanhante, procuro trabalhar com atividades que possam desenvolver suas habilidades, de acordo com o nível de leitura e escrita em que a aluna se encontra [...] As que eu trabalho com a MC não são atividades com os conteúdos programáticos trabalhados no 5º ano. São atividades diferenciadas porque ela não acompanha. São outros conteúdos (**Olívia – resposta caso de ensino 1 e Encontro discussão caso de ensino 1**).

Quanto ao conteúdo do 5º ano, a N. e o D. conseguem acompanhar um pouco, dentro das limitações deles, conseguem acompanhar, mas os outros dois não conseguem fazer nada. No caso do D. e da N. que já têm alguma evolução, eu procuro desafiá-los, eu dou as mesmas atividades e avalio naquilo que eles fazem de melhor. Tem 22 questões em um simulado, a N. vai lá, lê, compreende o que lê e acerta oito. Para mim essa evolução é maravilhosa e faço questão de dizer para a turma que ela acertou oito. Eu costumo querer motivar, desafiar cada vez mais naquilo que ela já consegue. Ela e o D. também. Não passo pelo caderno dele sem deixar um elogio, primeiro porque é uma organização impecável. Que letra linda! (**Valentina – Encontro discussão caso de ensino 1**).

Os relatos apresentados não deixam dúvidas quanto às dificuldades das professoras em trabalhar um currículo comum nas salas que têm alunos com DI, reafirmando o que vários estudos têm apontado em relação à dificuldade da escola em possibilitar que esses alunos tenham sua formação escolar garantida e indicando a necessidade de se assegurar a eles acessibilidade ao currículo (GOULART, 2014; RODRIGUES et al, 2014; GARCIA, 2007; DORZIAT, 2007), através de práticas pedagógicas diferenciadas (JESUS; EFFGEN, 2012).

Percebemos uma ênfase das professoras no trabalho com Artes e Educação Física por considerarem que é o único trabalho possível e que desperta o interesse desses alunos, resultando numa situação em que eles não conseguem se alfabetizar. Estão inseridos na escola regular, porém sem participar como devem dos benefícios que ela proporciona. As professoras parecem ter implícita a ideia de que eles não conseguem aprender por ter supostamente um déficit cognitivo e assim disponibilizam menos conteúdos e adotam práticas mais simplificadas (FERREIRA, 2007; CARNEIRO, 2006).

Constata-se, portanto, que as informações fornecidas pelas professoras indicam que elas utilizam com os alunos com DI atividades distanciadas do currículo trabalhado com a turma, mais simples e mais fáceis, conforme relatam as professoras Júlia e Olívia.

Percebemos nas falas das professoras Abigail, Júlia e Bárbara a ênfase dada às atividades de desenho e pintura, corroborando os achados de Pletsch (2014) que ao investigar o processo de ensino aprendizagem de um aluno com DI na escola regular, constatou que ele eram oferecidas atividades que proporcionavam apenas conhecimentos elementares.

As professoras Abigail, Júlia e Olívia, revelam uma realidade crítica em relação a escolarização dos alunos com DI, ao apontarem a impossibilidade de trabalhar conteúdos de Língua Portuguesa com eles pelo fato de não serem alfabetizados, apesar de estarem sendo promovidos a cada ano, em alguns casos já no final da primeira etapa do ensino fundamental. Percebemos, nesses casos, como alerta Pletsch (2014) que parece ter havido certa desistência das professoras de buscarem alternativas pedagógicas que favorecessem a aprendizagem do aluno por acreditarem ser vão esse esforço, dada as dificuldades que eles enfrentam.

A exceção, no nosso caso, está com as professoras Valentina, que sugere trabalhar o mesmo currículo, muito embora não detalhe sua forma de trabalho, e a professora Ana que ainda que diga que faz um trabalho diferenciado, deixa transparecer que o conteúdo é o mesmo. Valentina trabalha o mesmo conteúdo e as mesmas estratégias, diferenciando apenas o modo de avaliar. No caso de Ana, o trabalho é feito com estratégias diferenciadas, mas que não parecem favorecer a aprendizagem.

Mendes, Tannus-Valadão e Milanesi (2016) realizaram um estudo que identificou oito tendências curriculares no discurso de professores do AEE para estudantes PAEE em relação aos conteúdos trabalhados. Embora o estudo referido tenha sido com professores especializados, nesse estudo, em contexto da classe comum, conseguimos identificar a tendência denominada por elas de “Ensino de currículo adaptado (CA)”, em que o professor enfatiza ou prioriza o ensino do currículo com adequações, adaptações ou ajustes do conteúdo nas atividades e com recursos pedagógicos diferenciados ou diferenciando as estratégias de ensino.

Essa tendência aparece explicitamente nas falas das professoras **Olívia**, “[...] procuro trabalhar com atividades que possam desenvolver suas habilidades, de acordo com o nível de leitura e escrita em que a aluna se encontra [...] As que eu trabalho com a MC não são atividades com os conteúdos programáticos trabalhados no 5º ano. São atividades diferenciadas porque ela não acompanha. São outros conteúdos”. No discurso da professora **Ana** também é possível identificar o ensino de currículo adaptado, conforme se verifica nesse excerto: “Procuro fazer um trabalho diferenciado, é complicado. Muitas vezes, dependendo do conteúdo que estou trabalhando, considerando as habilidades que estão postas para ser

alcançada, eu procuro ficar perto, sempre ficar direcionando, instigando o aluno para que faça a atividade [...]"

Também foi possível identificar no trabalho das professoras a tendência denominada “Treino de prontidão ou preparação (PP)” que se manifesta quando os professores dizem enfatizar ou priorizar o ensino de habilidades para preparar o aluno para a alfabetização, como as atividades psicomotoras (recorte, pintura, colagem) para desenvolvimento da coordenação motora (MENDES; TANNUS-VALADÃO; MILANESI, 2016).

Nesse estudo, essa tendência foi identificada nas falas das professoras **Abigail** “[...] Essas crianças só conseguem desenvolver atividades nas disciplinas Artes e Educação Física [...] O C. desenha com perfeição, a E. gosta de se movimentar, correr, pular. Eles conseguem desenhar, pintar, dançar. [...]”, da professora **Júlia** “[...] Então em atividade com conteúdo mais simples, como Artes e Educação Física dá para trabalhar com todos [...]. Pintura eles gostam” e da professora **Bárbara** “Se for desenho e pintura eles até participam, se sentem bem [...] O que eu tenho feito é pegar tarefas mais fáceis que acho que eles conseguem responder, tenho trabalhado a questão das artes com eles”.

Diante dessa situação, as professoras fazem opção por ensinar os alunos que não têm comprometimentos no seu desenvolvimento e os PAEE, particularmente os que têm DI, permanecem nas classes comuns, atendendo o que determinam os dispositivos legais, sem, contudo, participar dos processos de escolarização, configurando a realidade denunciada por Ferreira, (2014) de que os alunos com DI, se não atrapalharem a paz do grupo, são tolerados nas classes comuns, mas pedagogicamente não são percebidos. Falas presentes nos encontros de estudo como a da professora Bárbara “Eu mesma faço a exclusão deles porque não sei como trabalhar. Não vou ficar doida” e da professora Abigail “Em uma turma com essa quantidade de alunos, em que é exigido que os alunos atinjam uma determinada meta, você tem que escolher: ou se dedica aos especiais ou aos outros, não dá para trabalhar com os dois grupos” dão a dimensão do problema.

Examinando as falas das professoras constatamos que elas enfatizam a dificuldade em ensinar leitura e escrita e demonstram preocupação com Língua Portuguesa e Matemática por conta das avaliações em larga escala. Há foco em pintura, desenho exercícios de coordenação motora evidenciando a existência de um currículo diferenciado e planejamento dobrado (um para a turma e outro para alunos especiais). Elas declaram que conseguem integrar os alunos nas aulas de artes e educação física, nas demais não. Ana tem iniciativas de participação na atividade e expectativas quanto à aprendizagem da leitura, assim como Olívia e Valentina.

Podemos dizer que as professoras ajustam o ensino às características do aluno com DI, que são diferenciadas, conforme evidencia o relato da Valentina.

Nos anos iniciais do ensino fundamental o trabalho pedagógico deve centrar-se no processo de desenvolvimento da linguagem e, portanto, há uma ênfase nas atividades que visem possibilitar ao educando aprender a leitura, a escrita e a matemática, consideradas as primeiras aprendizagens sobre as quais se assentarão as demais. À luz das informações obtidas nessa investigação poderíamos responder a indagação sobre o que as professoras ensinam aos seus alunos com DI, dizendo: pintar, desenhar, correr, dançar e pular. Nisso consiste a inclusão do aluno com DI no contexto investigado.

Capellini e Rodrigues (2009) alertam para o fato de que essa prática de usar desenho e pintura para os alunos PAEE, enquanto os demais realizam outras atividades, adotada por muitos professores, pode ter um efeito negativo sobre esses alunos, fazendo-os perder o interesse pelo ensino.

O que fica evidente é que as professoras têm dificuldade de organizar e implementar práticas diferenciadas da proposta curricular do ano escolar que o aluno está frequentando e isso gera um impasse importante. Concordamos com Braun (2012) que a descoberta do caminho para a aprendizagem não depende exclusivamente do aluno, mas também das oportunidades que as práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola ofertam. Consideramos que as professoras têm iniciativas que poderiam ser valorizadas, mas falta suporte. Não deveriam estar sozinhas para definir questões curriculares. Estamos querendo dizer que não podemos atribuir apenas à deficiência do aluno seu insucesso, nem tampouco podemos culpabilizar o professor quando esse não tem o suporte e as condições necessárias para desenvolver sua prática. Acrescentamos a esses elementos o fato de as professoras não terem tido uma formação inicial que lhes orientassem para práticas inclusivas.

Ainda com o intuito de caracterizar a prática docente com alunos com DI passaremos a explorar outra subcategoria, muito próxima da organização do currículo, referente às estratégias pedagógicas adotadas pelas docentes.

5.1.3 Estratégias pedagógicas adotadas pelas docentes

Estratégias pedagógicas podem ser entendidas como os procedimentos que o professor planeja e executa para atingir seus objetivos de ensino. Assim, essa subcategoria abriga todas as informações relativas ao como as professoras ensinam os alunos com DI, quais os

procedimentos utilizados. Interrogadas sobre as estratégias que utilizam para trabalhar com esses educandos, as professoras informaram o seguinte:

Tento adaptar os conteúdos à suas limitações. Procuo incluir o aluno em atividades como ajudante do dia, em histórias e brincadeiras mesmo que o aluno não consiga completar suas tarefas na brincadeira. E procuro passar para os colegas de classe que o aluno não é coitadinho, ele tem capacidade de estar entre nós executando a tarefa diária. Uma atividade que costumo fazer é Troca-letras. Nesta atividade, os alunos recebem cartelas contendo uma palavra-chave. Semana passada, a palavra geradora foi GIRAFa, pois estávamos estudando o som /j/. Seis alunos ficam com as cartelas e se direcionam para a frente da sala. Os outros alunos são desafiados a formarem novas palavras a partir da palavra GIRAFa, trocando os colegas de posição. Vou chamando os alunos que têm mais dificuldade (**Júlia- Encontro discussão Caso de ensino 2 e 3**).

Utilizo diversas técnicas. Tudo é de acordo com a necessidade das crianças. Utilizo bingo de palavras, desenho e pintura dirigido, atividades adaptadas para o nível de aprendizagem. Tive uma criança com Síndrome de Down em nível avançado, ou seja, ele não tinha só a síndrome. Trabalhei um conteúdo de Artes, cores, em sala de aula, e levei para a criança um molde de sapato com furos para a entrada de cadarços. Levei lãs coloridas, nas cores trabalhadas em sala de aula. Com a ajuda da acompanhante conseguimos desenvolver a atividade. O sucesso para a atividade foi a atuação da acompanhante e o interesse da criança, além do tipo de atividade diferente e atrativa. (**Abigail - Encontro discussão Caso de ensino 2 e 3**).

Gosto muito de trabalhar com afetividade e atividades artísticas, tais como: teatro, música, pintura e desenho (**Bárbara - Encontro discussão Caso de ensino 3**)

Atividades diferenciadas como jogos educativos, duplas produtivas e brincadeiras em que o aluno possa se sentir como parte integrante da turma (**Valentina- Encontro discussão Caso de ensino 3**)

O trabalho com duplas produtivas; a utilização de material concreto como alfabeto móvel, cartelas, jogos de alfabetização do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e a aproximação da carteira do aluno à frente, bem próximo à mesa do professor (**Ana - Encontro discussão Caso de ensino 3**)

Procuo selecionar atividades que envolvam o aluno e que procurem de certa forma, atender e desenvolver o aluno, de acordo com as dificuldades que vem apresentando (**Olívia- Encontro discussão Caso de ensino 3**).

A reestruturação de conteúdo do currículo exige o entendimento de como se processa o aprendizado de crianças com deficiência, ou seja, como afirma Vigotski (1997), elas são capazes de aprender, ainda que o seu ritmo seja diferente. Nesse sentido, reconhece-se que o professor deve ter conhecimentos específicos que propiciem o desenvolvimento de estratégias que respeitem a singularidade de cada aluno.

As professoras deste estudo, ao apontarem as atividades que utilizam com os alunos, apresentam distintas estratégias que poderiam envolver de forma concreta o educando com DI, como são exemplos: atividades em duplas, música, jogos, desenhos. Constatamos que algumas estratégias favorecem a participação na aula, outras distanciam.

Logo, é possível perceber que as professoras às vezes tentam e fazem como podem. Quando não conseguem trazer tarefas diferentes (simplificadas do currículo da educação infantil) e fazem modificações curriculares. Não são adaptações. Devemos considerar também que às vezes elas arriscam algumas estratégias universais, para a participação de todos. Tudo é muito variável, depende das demandas da tarefa, do desempenho dos alunos da turma, do aluno com DI e do conhecimento e repertório de diversificação que elas têm para ensinar determinado conteúdo.

O ideal seria que as professoras trabalhassem em regime de colaboração (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014) com o professor especialista, aprofundando o conhecimento acerca do aluno, seja a partir da observação de suas condições concretas, seja na parceria constante com as famílias, de modo a atuar na zona de desenvolvimento proximal (VIGOSTKI, 1991), fundamentadas em um Plano Educacional Individualizado (SIQUEIRA; MASCARO; VIANNA; SILVA; REDIG, 2012; TANNÚS-VALADÃO, 2014) desenvolvido em função dessas parcerias e respaldadas por um projeto político pedagógico que acentue a importância do contexto social.

Na perspectiva da teoria histórico-cultural, a ênfase deve ser nas condições sociais favoráveis e não no defeito. Além disso, ressalta a interação com outros como fator primordial para a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento. Avaliamos que se houvesse uma maior troca entre os educandos, as possibilidades de aprendizagem aumentariam. De igual modo, somente é possível atuar na ZDP, se as professoras conhecerem o aluno, para planejar e executar as metas construídas em função desse conhecimento, para levar o aluno a mover-se de um ponto para outro. Mais estratégias de grupo, tutorias, trabalho em pares, assistência do auxiliar quando necessário (problemas de mobilidade, comportamentais) seriam importantes para implementação de uma prática docente que beneficiaria a todos os alunos.

Durante as observações o que podemos constatar foi que em alguns momentos os alunos com DI têm acesso ao currículo trabalhado com a turma, mas isso não é sistemático e as professoras desconhecem como acomodar as diferenças deles no ensino da turma, pensam sempre que tem que ser paralelo. A seguir transcrevemos alguns trechos extraídos do diário de campo, referentes às observações feitas em sala de aula.

Turma do 3º ano, com o aluno G incluído. A professora informa que a aula é de Língua Portuguesa e inicia escrevendo no quadro a página que será trabalhada. Cola no quadro um cartaz com imagens e solicita que os alunos escrevam os nomes das figuras. O G. tenta, mas não consegue escrever as palavras. Ele aproveita para brincar com os colegas, talvez porque não consiga fazer a atividade. A professora faz a chamada enquanto os alunos realizam a tarefa solicitada. Em seguida, ela faz a correção, escrevendo as palavras no quadro e questionando os alunos se a grafia está correta. Ela problematiza para que os alunos façam a autocorreção. O G. não conseguiu fazer nada. A atividade seguinte foi a interpretação de um texto. A professora distribuiu uma folha para cada aluno contendo um texto, questões de compreensão do texto e questões de gramática: comparativo e grafia L/U. O G. recebe uma atividade diferenciada. A professora lhe entrega uma folha com alguns desenhos e solicita que escreva as palavras correspondentes às figuras. G. tenta escrever e vem me mostrar. Verifico que sua escrita ainda é pré silábica, enquanto seus colegas já escrevem alfabeticamente. A professora aproveita esse tempo em que os alunos estão realizando a atividade e dá assistência ao G. Na volta do recreio a professora inicia outra atividade para trabalhar o gênero textual carta. Dessa vez a proposta é a escrita de uma carta para um colega do turno da tarde. A professora distribui uma folha de papel em branco para cada aluno e pede que escrevam uma carta a um colega. G. ignorou a atividade e ficou passeando na sala (**Diário de campo em 12/09/2017, aula da professora Julia**).

Turma do 5º ano com a aluna MC incluída. A professora organiza a turma e informa que vai ter uma revisão de Matemática para a Prova Brasil, pois como se trata do 5º ano, os alunos serão submetidos à prova e a proximidade da aplicação da mesma faz com que os esforços sejam concentrados nesse sentido. Nesta sala tem a aluna MC com SD e uma profissional de apoio - PA (técnica de enfermagem) para acompanhá-la. A professora inicia sua revisão resolvendo problemas no quadro e os alunos participam da revisão. Paralelamente, a PA dá aula para MC. Ela dá orientações para a realização de uma atividade de recorte e colagem. Fala alto, concorrendo com a professora. Na verdade, a atividade é feita em grande parte pela PA, pois ela passa a cola, aponta o local do caderno no qual deve ser colada e a aluna apenas cola no papel. Enquanto a professora prossegue com sua revisão, a PA ensina MC a contar de 1 a 10 e ensaia uma tentativa de leitura. Repete muitas vezes uma palavra, decompondo-a em sílabas. A aluna interage bem com a PA que a elogia, parabeniza e comemora cada acerto da aluna. Elas falam bem alto. Chego perto da carteira da MC e verifico que as atividades dela são de língua portuguesa. São sempre uma figura para pintar e palavras começadas pela vogal do nome da figura. Concluída a tarefa, a PA cola a atividade no caderno. Pergunto a PA quem elabora as atividades e ela me informa que é ela, algumas vezes tem ajuda da professora (**Diário de campo em 03/10/2017, aula da professora Olívia**).

Turma do 4º ano. Na turma tem o C e a E com DI. A aula é de língua portuguesa. A professora inicia formando duplas. Em seguida, pede que cada um se apresentasse. Na sequência, organizou os alunos em fila para irem ao banheiro e tomar água. Ao retornarem do banheiro a professora distribuiu uma folha para cada dupla contendo uma proposta de atividade de revisão de conteúdos trabalhados. Na proposta há questões de compreensão de texto, de gêneros textuais e sobre classes gramaticais. Ela explica que tem que ser feita com o colega e informa que formou as duplas juntando um forte com um fraco. Enquanto todos respondem a atividade, a professora fica na carteira da E orientando uma atividade de cobrir pontilhados para desenvolver a coordenação motora fina. É feita a correção oral da atividade e os alunos participam ativamente. O C. fez muitas intervenções falando de notícias

que assistiu nos jornais televisivos, nem todas relacionadas à atividade. E não participa, sentada ela folheia o seu livro que contém atividades para trabalhar a coordenação motora. O segundo horário foi destinado às disciplinas História e Geografia. A professora escreveu no quadro um texto sobre Comércio e os alunos copiaram. O C e a E não fazem nada. A professora solicita sempre a ajuda de E para entregar as atividades dos colegas (**Diário de campo em 14/09/2017, aula da professora Abigail**).

Examinando esses excertos das observações de aula, podemos ter uma noção de como os alunos com DI estão colocados nas escolas regulares. O que de comum se pode destacar é o fato de eles não participarem da mesma aula. É fato que estão e vão sempre estar em defasagem em relação às aprendizagens estabelecidas para o ano em que estão matriculados, mas isso não deve ser impedimento para a participação na aula da classe. No caso da professora Júlia, avimos tentar ensinar a escrita ao G., mas de forma muito tímida, talvez por ela ter baixa expectativa nesse sentido. Realmente, eles se encontram em defasagem de aprendizagem quando comparados com os demais, mas já com certo conhecimento em relação à escrita. Questionamos qual o sentido desse aluno ficar nessa turma se ele faz atividades diferentes?

Em relação a professora Olívia, constatamos que apesar de estar no 5º ano, MC não demonstra nenhum conhecimento sobre a escrita. Em nenhum momento das aulas observadas, a professora se dirigiu a MC. Ficou claro que a PA assume a responsabilidade pelo acompanhamento da aluna, inclusive desempenhando o papel de professora. A comunicação com a família se dá com a PA, sem o conhecimento da professora da turma. Apesar de ficar na sala do 5º ano, ela não é aluna daquela turma. É como se a turma dela funcionasse dentro da sala do 5º ano. O sentimento que se fortaleceu na observação dessa aula, em particular, é de que a aluna com DI está excluída do processo de aprendizagem, sua inserção na sala regular objetiva apenas cumprir uma determinação legal.

Nesse sentido, devemos refletir sobre o papel desempenhado pela pessoa de apoio à inclusão, pois como a própria denominação esclarece trata-se de uma pessoa para apoiar o professor, mas não substituí-lo. No caso específico de Teresina, a secretaria decidiu enviar às escolas para desempenhar essa função alunos estagiários do curso técnico em enfermagem com a justificativa de que eles acompanhariam os alunos PAEE em questões pertinentes à área da saúde. Todavia, o que se constata é que estão na sala de aula envolvidos com questões pedagógicas.

Em relação à professora Abigail, o caso é similar, tendo em vista que repetidas vezes disse que não está fazendo quase nada porque não sabe o que fazer e que às vezes tem que escolher entre ensinar os PAEE e os outros.

O que podemos concluir a respeito dos resultados encontrados em relação ao currículo para alunos com DI, especialmente quanto à organização curricular e as estratégias pedagógicas a serem utilizadas para possibilitar o acesso ao currículo, é que as professoras têm poucas informações a esse respeito, parecem ainda não compreender que a escolarização desses alunos deve ocorrer na classe comum, uma vez que esse é, o espaço no qual o currículo há que ser consolidado e ao professor cabe a tarefa de encontrar formas diferenciadas que possibilitem a esses educandos os mesmos benefícios disponibilizados para os demais (OLIVEIRA; BRAUN; LARA, 2013). Devemos, porém, ressaltar que a responsabilidade por decisões relacionadas a questões curriculares não pode ser exclusiva do professor. Este precisa do apoio da equipe gestora da escola.

Devemos ter em mente que os alunos que têm DI sempre terão desempenho aquém dos demais. O domínio do conteúdo vai ser diferente para os diferentes alunos, tudo depende das metas estabelecidas no Plano de Ensino Individualizado (PEI). No caso dos alunos com DI não deve ser o mesmo nível de desempenho, caso contrário não teriam necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, voltamos a defender a importância de os professores terem uma boa formação inicial que lhes preparem para trabalhar em classes com diversidade de perfil dos alunos, adotando práticas inclusivas, como o Desenho Universal, o Ensino Diferenciado, o Ensino Colaborativo, etc de modo a favorecer o ensino para todos.

5.1.4 Avaliação, retenção e promoção

Nessa subcategoria discutimos a questão da avaliação, mais especialmente como as professoras se posicionam frente à decisão de promover ou reter os alunos com DI. Nos casos de ensino analisados nessa investigação uma questão disparadora apresentou dilema enfrentado pelos professores quanto à promoção ou retenção dos alunos PAEE ao longo dos anos escolares. Quando solicitadas a refletirem e se manifestar sobre a questão, as professoras, com exceção de Olívia, assim se posicionaram:

Não concordo em reprovar nenhum aluno, pois acredito que a aprendizagem é contínua e, assim, o aluno pode avançar em sua aprendizagem nos anos seguintes (Bárbara - Encontro discussão Caso de ensino 2)

Já passei por esse dilema em anos anteriores, mas penso que reprovar o aluno não ajuda em nada em seu desenvolvimento, pois a convivência e as experiências com

alunos da mesma faixa etária só trarão benefícios ao aluno (**Valentina- Encontro discussão Caso de ensino 2**)

A avaliação se constitui num ato complexo e avaliar um aluno PAEE não é diferente. Por isso que a ajuda e a intervenção do Conselho de Classe são valiosas nesses casos. Na minha realidade, esse fato não acontece, uma vez que não existe reprovação do primeiro para o segundo ano. Essas séries compreendem um ciclo no qual o aluno só pode ser retido no terceiro ano (**Ana- Encontro discussão Caso de ensino 2**)

Faz todo sentido. É o mesmo dilema que enfrentamos a cada final de ano. Infelizmente o “sistema” investe em crianças que lhe deem resultados. Crianças especiais não contabilizam ou não alteram em nada os resultados para o sistema, então, na maioria das vezes, infelizmente passamos a criança para o ano seguinte (**Abigail- Encontro discussão Caso de ensino 2**)

Sim, sempre tem aquele dilema. Pois, o sistema não pode reprovar, mas nós professoras passamos o ano todo produzindo, incluindo, fazendo de tudo para ter avanço, quando o avanço não acontece, ficamos neste dilema se realmente é o certo passar o aluno de ano (**Júlia- Encontro discussão Caso de ensino 2**)

Observamos pelas falas das professoras que elas também enfrentam o dilema de promover ou reter os educandos do PAEE ao final do ano letivo, mas podemos destacar no relato de Abigail e Júlia que elas apóiam a retenção. Nesse sentido, cabe refletir se a retenção traria algum benefício para esses alunos, se eles aprenderiam a ler e escrever se fossem retidos. Devemos considerar que a probabilidade é a mesma de encontrar ou não um professor mais compreensivo e habilidoso.

Além disso, precisamos compreender que a promoção/retenção também não pode ser pensada só no ganho de desempenho cognitivo, pois outros ganhos precisam ser considerados. Não podemos desconsiderar a denúncia de que os resultados dos alunos com DI não são contabilizados.

5.2 Dificuldades enfrentadas na prática docente

A escolarização de alunos com DI tem encontrado vários obstáculos no cotidiano e essa foi uma questão muito evidenciada nos casos de ensino analisados. Assim, essa categoria inclui os excertos ou comentários que trataram das dificuldades em relação ao processo de ensino e aprendizagem do aluno com DI, vividas e pelas professoras.

Trata-se de tema recorrente em todos os momentos da pesquisa, pois aparecia em todos os momentos da investigação, fosse, nos casos de ensino, nas conversas informais, nas observações ou nos encontros de estudo realizados. Optamos por apresentar em forma de

quadro as falas das professoras que indicavam as dificuldades por elas enfrentadas na prática docente junto ao aluno com DI, indicando a fonte dos dados. As informações estão separadas por escola.

Quadro 6 - Dificuldades enfrentadas pelas professoras da escola A

Professora	Fonte dos dados	Excertos dos dados
Abigail	Questionário Caso de ensino 1	Desenvolver atividade/conteúdos coletivos. Ainda não consegui desenvolver atividades que incluíssem todos. E que todos conseguissem aprender determinados conteúdos. Trago atividades direcionadas somente para as crianças especiais. Atribuo essas dificuldades à minha falta de preparo, ao descaso do governo quanto ao material de ensino e a ausência de cursos para o professor, bem como à família pela falta de compromisso. Estou tentando amenizar a situação com atividades direcionadas somente a elas, salvo quando é Artes; pesquisando novas formas de jogos (coordenação, percepção, espaço).
	Questionário caso de ensino 2	O que dificulta o meu trabalho, na maioria das vezes é a falta de acompanhamento da família, recursos necessários para atendimento especializado e uma ou um acompanhante que ajude no desenvolvimento das atividades com essa clientela.
Júlia	Questionário Caso de ensino 1	A maior dificuldade é a falta de orientação e suporte pedagógico. Falta incentivo por parte das autoridades, eles querem incluir só no papel. O que tenho feito para mudar é procurar me informar por conta própria, é tirar do meu bolso para comprar materiais. Fazer o que estiver ao meu alcance.
	Questionário caso de ensino 2	Vários fatores. Falta de formação específica, falta de apoio da gestão, falta de recurso, estrutura....

Fonte: Dados extraídos do Questionário Caso de ensino

Quadro 7 - Dificuldades enfrentadas pelas professoras da escola B

Professora	Fonte dos dados	Excertos dos dados
Bárbara	Questionário Caso de ensino 1	Alguns alunos tentam fazer as tarefas, mas ao mesmo tempo ficam desmotivados com o fracasso de suas atividades.
	Questionário caso de ensino 2	Conhecimentos teóricos de técnicas de como proceder com alunos que precisam de um acompanhamento mais específico.
Valentina	Questionário Caso de ensino 1	A primeira dificuldade é inerente à própria formação acadêmica e, em seguida, vem a superlotação das turmas
	Questionário Caso de ensino 2	A quantidade de alunos e a falta de uma formação direcionada.
Ana	Questionário Caso de ensino 1	Despreparo dos professores, falta de informações e formações continuadas, direcionadas para esses alunos. As constantes perguntas vêm à mente: O que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar? Tenho procurado, num curto espaço de tempo, pesquisar, ler sobre o assunto e trocar experiências com os colegas que também têm alunos PAEE.
	Questionário Caso de ensino 2	Falta de uma formação continuada na área de Educação Especial, falta de recursos e de materiais pedagógicos, falta de apoio dos pais e/ou responsáveis, falta de um profissional que auxilie o aluno PAEE no desenvolvimento das atividades de classe.
Olívia	Questionário Caso de ensino 1	As dificuldades que sinto se devem ao fato de eu não saber como trabalhar com esse alunado, pois como já disse anteriormente, não tenho formação direcionada para a educação inclusiva e, a meu ver, esse seria o primeiro passo mais importante para que a inclusão aconteça e dessa forma o professor terá um embasamento teórico e segurança em sua prática diante dessa realidade que é tão árdua. Procuo estar sempre, juntamente com a acompanhante da aluna, indo atrás de atividades que abordem habilidades que precisam ser desenvolvidas e que até o momento não foram adquiridas por ela.
	Questionário caso de ensino 2	Não achar que estou preparada para trabalhar com esses alunos com deficiência

Fonte:Dados extraídos do Questionário Caso de ensino

A falta de formação específica para trabalhar com alunos PAEE foi o elemento que mais se destacou como dificuldade na fala das professoras, realçado pelo sentimento de

despreparo para o trabalho, atribuído em grande parte a uma formação precária e a ausência de suporte pedagógico. De diferentes maneiras cada uma falou sobre a ausência de formação específica para trabalhar com alunos PAEE, conforme é possível constatar nos excertos apresentados.

Explicando a ausência de formação específica, a professora Ana relata que na graduação em Pedagogia cursou a disciplina Educação Especial e, posteriormente, fez uma pós-graduação em Psicopedagogia, mas isso não foi suficiente para as demandas que a escola apresenta. A professora Olívia afirmou que sem uma formação específica a inclusão nunca será efetivada, pois esta é que fará com que a “inclusão aconteça e, dessa forma, o professor terá um embasamento teórico e segurança em sua prática diante dessa realidade que é tão árdua”.

Por esses relatos entendemos que as professoras atribuem à falta de formação específica a não aprendizagem dos alunos com DI, mas como se justifica o caso dos outros que não aprendem? Fica evidente que elas têm a crença de que o ensino deles deve ser bem diferente, que existe alguma coisa mágica ou diferente para fazê-los aprender. Elas pensam que o ensino dos alunos com DI deve ser muito diferenciado dos demais.

A esse respeito ponderamos com nosso entendimento de que não encontraremos solução para essas dificuldades do professor simplesmente dando-lhe uma formação específica; ao contrário entendemos ser necessário fortalecer a formação inicial, dando ao professor o suporte necessário para adotar em sua sala de aula práticas inclusivas que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos.

São vários os estudos que evidenciam a inadequação do modelo de formação adotado no Brasil para a atuação em contextos inclusivos (MARTINS, 2011, FREITAS, 2006, BRAUN, 2012, MICHELS, 2011, CAPELLINI, 2012, CAMPOS; MENDES, 2015, RABELO, 2016). Esses estudos trazem como críticas o fato do modelo vigente privilegiar os cursos em nível de especialização e na modalidade à distância, ser direcionado preferencialmente aos professores das SRM não contemplar as reais necessidades do professor da classe comum, responsável direto pela aprendizagem do aluno. Além disso, atestam que a ausência de formação ou o formato em que ela se apresenta é realmente um entrave à efetivação de uma educação inclusiva.

Freitas (2006) argumenta que a formação geral oferecida não prepara o professor para o trabalho com aluno PAEE. Michels (2011) ao revelar as ambiguidades que estão presentes na política de formação docente na perspectiva da inclusão, indica a centralidade no professor

do AEE, a opção pela formação em nível de pós-graduação na modalidade à distância e uma ênfase ainda no modelo médico-clínico em detrimento do pedagógico.

Campos e Mendes (2015) também questionam o modelo de formação adotado hoje no país, destacando que muitas instituições de ensino superior (IES) não estão preocupadas em formar professores para a inclusão escolar, pois seus estudos indicaram que na grade curricular de cursos de licenciatura na modalidade à distância, oferecidos em muitas IES, às vezes aparecia apenas uma disciplina com esse conteúdo, aliado ao fato de que estes eram oferecidos, em sua grande maioria, por instituições privadas, de modo que restaria aos professores que têm interesse pela temática, custear sua própria formação continuada e em serviço.

Além da falta de formação específica, as professoras apontam outros problemas que, no entendimento delas, também se constituem em obstáculos ao trabalho do professor junto ao PAEE, mais especialmente ao aluno com DI. Esses resultados estão em concordância com os achados do estudo de Capellini e Rodrigues (2009), segundo os quais os fatores que mais dificultam a inclusão escolar referem-se aos aspectos escola, professor e família do aluno.

No que se refere à escola os maiores desafios dizem respeito ao número excessivo de alunos por classe (professora Valentina), a falta de suporte de uma equipe técnica e a falta de materiais adequados (professoras Abigail, Júlia, Ana). Na categoria características do professor os obstáculos apontados foram: formação continuada insuficiente para o trabalho com a inclusão, práticas pedagógicas inadequadas para lidar com a diferença, formação inicial precária (professoras Júlia, Bárbara, Ana e Olívia). Por fim, na categoria família do aluno apareceu o descompromisso dos pais como uma grande dificuldade para a inclusão (professoras Abigail e Ana).

Ressaltamos que a professora Ana mencionou ainda um fator dificultador da inclusão relacionado à “falta de um profissional que auxilie o aluno PAEE no desenvolvimento das atividades de classe”. Igualmente a professora Abigail se manifesta demandando: “um acompanhante que ajudasse no desenvolvimento das atividades com essa clientela”. Entendemos que as professoras estão se referindo à presença do profissional de apoio à inclusão na sala de aula, destacando que sua função seria a de auxiliar no desenvolvimento das atividades. Esse ponto merece discussão porque no contexto desse estudo encontramos esses profissionais, com formação técnica em enfermagem, assumindo inteiramente o trabalho pedagógico com os alunos com DI, decorrente da política da SEMEC, numa clássica visão clínica da educação especial.

Destacamos ainda na relação de fatores que dificultam a inclusão, as falas da professora Abigail que apontou o “descaso do governo quanto ao material de ensino e cursos para o professor”, e da professora Júlia, a “falta incentivo por parte das autoridades, elas querem incluir só no papel”, talvez indicando o não cumprimento da legislação em vigor, pois reconhece-se que esta e as políticas públicas de apoio a inclusão são subjetivadas de forma distinta pelos integrantes da comunidade escolar, ainda que, em alguns casos, houvesse por parte do diretor a tentativa de cumpri-las, o que também não ocorre com todos os gestores.

Consideramos que o gestor e a família têm papel importante na promoção da criança PAEE e se estes não atuam de forma propositiva, as possibilidades de enfrentamento das dificuldades vivenciadas por essas crianças e jovens aumentam consideravelmente. A inclusão é uma tarefa complexa que necessita da construção de redes de apoio para se concretizar. Ela somente se efetivará se tivermos as reais condições para escolarizar crianças com deficiência nas classes comuns (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009).

O que podemos concluir nessa categoria, com base nos resultados que encontramos, é que as maiores dificuldades apontadas pelas professoras disseram respeito à falta de formação específica para atuar com alunos PAEE. Nesse sentido, há menção a uma formação inicial deficitária, bem como à ausência de uma política de formação continuada que possa lhes ajudar a redimensionar sua ação pedagógica na direção de um trabalho que considere a realidade atual das salas de aula formadas por grupos heterogêneos de alunos.

Nesse sentido, parece inadiável a discussão sobre os currículos dos cursos de formação de professores, notadamente do curso de Pedagogia, sob pena de continuarmos formando professores na contramão da realidade das escolas. Acreditamos que é necessário fortalecer a formação geral do professor, pois assim estaremos formando professores capazes de assumir os desafios educacionais, há de se lutar para garantir uma formação que prepare o professor para atuar com alunos diferentes, pois não vislumbramos possibilidade de boas práticas, capazes de atender a todos os alunos, se o professor não tiver uma formação consistente.

No caso específico do aluno com DI, precisamos desmistificar o conceito de deficiência e de QI, fazendo o professor entender que o ensino desse aluno não é muito diferenciado dos demais. Precisamos utilizar estratégias que favoreçam a aprendizagem de todos. Acreditamos que no grupo com o qual realizamos a pesquisa encontramos professoras que estão buscando formas para possibilitar a aprendizagem dos alunos com DI que se encontram em suas classes, mas que confessam muitas dificuldades nessa tarefa.

5.3 Processos reflexivos das professoras no contexto da pesquisa

A reflexividade é uma característica que aparece com frequência nas discussões sobre formação de professores, pois o paradigma vigente na atualidade prevê um professor ativo, capaz de refletir criticamente sobre sua prática. A reflexão é um processo complexo que envolve diversas operações do pensamento e da afetividade, sintetizadas em quatro dimensões: descrição/explicação das formas de ação, descrição/explicação das teorias pessoais, conhecimentos e crenças que orientam as ações, exame das formas de ação e dos conhecimentos que as fundamentam e revisão das ações e conhecimentos profissionais (NONO 2005; DUEK, 2011). Pode consistir ainda, resumidamente, em quatro ações: descrever, informar, confrontar e reconstruir (LIBERALI, 2010).

Assim, incluímos nessa categoria excertos ou comentários que indiquem reflexões das professoras decorrentes da experiência com alunos com DI, no contexto da pesquisa, advindos da análise individual ou coletiva dos casos de ensino.

Em relação à primeira dimensão, os resultados indicam que todas as professoras conseguem descrever suas formas de ação, pois elas foram capazes de explicitar como realizam o ensino, os conteúdos, as atividades didáticas, os recursos didáticos que utilizam etc. Quando constatada alguma dificuldade nesse sentido, essa não se deve ao fato da professora não saber descrever, mas sim de não saber como agir diante do aluno com DI.

Ao descrever sua trajetória profissional, na análise do caso de ensino 1, a professora Júlia explicita sua forma de atuação, destacando: “[...] Sempre pegava um tempo da minha aula para sentar individualmente com a criança. E nas atividades grupais, integrava ele nos grupos, mesmo sabendo que o aprendizado é mais lento[...]”. Ela evidencia seus processos reflexivos ao afirmar “[...] Percebi que querer superar é algo primordial na nossa profissão [...]”. “[...] Depois dessa experiência incrível, percebi que quem tem de fazer a diferença na vida da criança é o professor. Ele é o responsável pelo sucesso de seus alunos”. Essas reflexões demonstram que a professora deseja atuar de forma efetiva, que deseja ser sujeito da própria ação pedagógica, o que nos leva a compreender que atuar dessa forma constitui desafio e ao mesmo tempo pode conduzir a sofrimento.

Nesse mesmo contexto, a professora Ana afirma que a leitura da trajetória da professora Adriana a ajudou a pensar na sua própria trajetória e destaca como pontos relevantes desse relato:

A consciência da necessidade de nos tornarmos professores pesquisadores, embora a rotina escolar, às vezes, consuma nosso tempo para isso. A busca de melhores estratégias e metodologias adequadas para ensinar alunos PAEE. A compreensão de que a inclusão gera oportunidades para que todos aprendam, alunos e professores.

Ressaltamos nesse excerto, a compreensão da professora de que o processo de ensino aprendizagem consiste em uma trama interdependente, pois se sabe que ensinamos melhor o que mais precisamos aprender, mas também que ao ensinar, aprendemos. De fato, a inclusão promove experiência riquíssima, pois possibilita entrar em contato com a diversidade humana, que, em todas suas expressões, é sempre belíssima. Acrescenta-se a isso o reconhecimento pela professora dos limites que a circundam, inviabilizando a busca por novas metodologias. Por essa razão, novamente insistimos na necessidade de que esse professor tenha acesso a formação que o habilite, pois todos nós carecemos de mais vivências que nos complementem como seres humanos.

De igual modo, a professora Valentina também se manifestou, dizendo que o relato da professora Adriana lhe ajudou a pensar na sua própria trajetória: “Um ponto que destaco é a questão do replanejamento. Ela observou que tinha uma aluna com uma necessidade X na sala dela e replanejou para que essa aluna fosse inserida no grupo. Isso me chamou bastante atenção”. Isso demonstra a relevância dos casos de ensino para promover processos reflexivos e formativos que podem vir a gerar modificações na prática.

Vale ressaltar que foram analisados três casos de ensino. O primeiro, a trajetória profissional de Adriana, possibilitou que as professoras refletissem e descrevessem suas primeiras experiências com alunos PAEE. Os outros dois suscitaram discussão a respeito do trabalho com alunos com DI. Assim, as reflexões provocadas por esse primeiro caso de ensino ficaram situadas na primeira dimensão (NONO, 2005; DUEK, 2011) ou na primeira ação, denominada Descrever, na qual se tenta responder à pergunta O que faço? (LIBERALLI, 2010).

A segunda dimensão da reflexão corresponde à descrição/explicação das teorias pessoais, conhecimentos e crenças que orientam as ações, incluindo-se o que entendem sobre ensino, aprendizagem, papel do professor, a escola com espaço de formação. Trata-se da ação Informar, na qual é explicitada a fundamentação teórica da ação (LIBERALI, 2010).

Além de descrever suas ações, explicitando o que fazem as professoras também evidenciaram os conhecimentos que embasavam suas ações, alcançando, portanto, a segunda

dimensão da reflexão. Assim, em algum momento da investigação, suscitado pelas análises dos casos de ensino, elas revelaram suas teorias pessoais, suas crenças, sua visão sobre o papel que o professor desempenha, sobre a escola, sobre sua própria formação.

Ao discutirmos sobre a importância da parceria entre universidade e escola e sobre as reflexões coletivas para o aprofundamento teórico que contribuam para a compreensão das práticas, questão suscitada pela análise do Caso de ensino 1, surgiu a reflexão sobre o papel que a escola desempenha enquanto espaço de formação do professor, e nesse ponto, as professoras deixaram transparecer que a rotina e as obrigações escolares consomem os momentos de discussão coletiva.

Ainda assim, algumas delas afirmaram acreditar nesse potencial formador que existe no espaço escolar, como é o caso de Ana ao afirmar: “A escola, sem dúvida, é um espaço de formação do professor, pois nela existe o caráter prático, a observação e a troca de experiências presentes no cotidiano escolar. No entanto, a educação por ser um ato complexo, precisa também de teorias que completem essa prática”. Vemos que a professora tem a exata compreensão da relação necessária entre teoria e prática.

Ao contrário dela, tivemos a manifestação da professora Bárbara em tom de desabafo.

Eu considero a escola como um laboratório. Os teóricos, as pessoas que estudam isso ficam lá, eu sou meio revoltada com isso. Ficam lá estudando, com os conhecimentos deles, mas não vem para a prática. Quem está na prática somos nós que não temos a teoria deles. Esse pessoal que trabalha com a educação inclusiva fica lá estudando, mandando mil informações para a gente, mas na hora de colocar a mão na massa não colocam. Quem coloca somos nós que não temos essa fundamentação teórica deles, então seria muito importante que eles saíssem dos gabinetes e viessem nos ajudar com as teorias que eles têm. Falam, falam, falam e a gente tem a prática, mas não sabe como trabalhar.

Outras também consideram que a escola é um espaço de formação, entretanto tecem suas críticas à forma como essa formação é conduzida na realidade. A manifestação da professora Valentina vai nessa direção. “A escola é um espaço de formação e a universidade deveria ser também. O aluno que sai da universidade não tem noção de como trabalhar com uma criança dessas”.

A professora Olívia também considera que a escola é um espaço de formação do professor e destaca o seguinte aspecto: “Um fato que eu acho bastante interessante na escola é que você troca experiência com outros professores que já foram professores desses meninos, passaram pelas mesmas dificuldades, mesmas angústias e a gente acaba trocando experiência”.

A professora Abigail é mais uma que considera a escola um espaço de formação e ressalta o seguinte: “[...] Aqui é o local em que a experiência das colegas vai influenciar minha experiência, vou aprender com elas”. Já a professora Júlia tem visão diferente da escola. “Era para ser um espaço de formação, porém isso não acontece na realidade da maioria das escolas. A escola não capacita. O professor para ter resultado satisfatório procura se capacitar fora da escola”.

Nas discussões sobre o caso de ensino 2 foi levantada a questão da formação do professor para a docência com alunos PAEE e as professoras foram convidadas a falar sobre os conhecimentos que sentiam falta para trabalhar com esse público. As professoras fizeram esses relatos:

O conhecimento que sinto mais falta é reconhecer a dificuldade e saber qual o tipo de atividade mais adequada para cada deficiência. É a questão da didática mesmo (Valentina).

Acho que sinto mais falta é de saber qual é a dificuldade mais forte em cada deficiência (Olívia).

Eu sinto falta de todo conhecimento possível para desenvolver atividades para eles. Eu acho que é mais fácil trabalhar só com um tipo de público do que com público misturado, principalmente com crianças especiais (Abigail).

Sinto falta de conhecimentos sobre a própria deficiência, o que é deficiência intelectual e como trabalhar com os alunos com essa deficiência. Faltam-me conhecimentos teóricos (Bárbara).

Ainda necessito de conhecimentos sobre metodologias direcionadas ao aluno PAEE, bem como sobre as habilidades a serem alcançadas por esses alunos (Ana).

Falta aprofundamento nos assuntos, as vivências e experiências de outras pessoas para que possamos problematizar (Júlia).

Percebemos pelas manifestações que as professoras declaram sentir falta tanto de conhecimentos teórico quanto de metodologias adequadas para que esses alunos tenham a aprendizagem assegurada. Nesses relatos encontramos uma visão muito mistificada de DI, revelando a crença de que se trata de um grupo absolutamente diferenciado. Realmente a formação deve possibilitar um conhecimento teórico para saber o que é a DI e que não existe método diferenciado de ensino nesse caso.

Nas discussões sobre o Caso de ensino 3, o tema formação de professores ressurgiu e as professoras foram solicitadas a esclarecer como e onde construíram seus conhecimentos sobre o ensino inclusivo e a apontar pessoas ou cursos que foram importantes para auxiliá-las

a aprender a ensinar. Nesse sentido, algumas professoras informaram que construíram esses conhecimentos na experiência em sala de aula (Júlia, Valentina, Abigail, Bárbara e Olívia) e outra disse que foi na prática docente e nos estudos desenvolvidos na vida acadêmica (Ana).

Todas as professoras citaram a prática docente como a fonte dos saberes que mobilizaram para ensinar em contextos inclusivos, confirmando o que Tardif (2010) chama de saberes experienciais e Shulman (2014) de saberes que derivam da própria prática. A professora Ana cita também os estudos desenvolvidos como outra fonte de saberes, a esses Tardif (2010) chama saberes profissionais.

Examinando nossos resultados constatamos que as professoras não conseguiram atingir as duas últimas dimensões da reflexão referentes ao exame das formas de ação e revisão das ações. Assim, os processos reflexivos das professoras só atingiram a primeira e a segunda dimensão da reflexão, ou seja, elas só conseguiram produzir processos reflexivos nas dimensões descrever, conforme Nono (2005) e Duek (2012). Se tomarmos com referência Liberali (2010) podemos afirmar que elas conseguiram descrever e informar, mas não conseguiram confrontar e reconstruir.

Em relação ao nível de reflexão atingido pelas professoras, vale ressaltar que a formação oferecida às professoras teve curta duração e os casos de ensino trabalhados não suscitaram mudanças conceituais que levassem ao questionamento de concepções e crenças sobre DI. Contudo, afirmamos que, apesar de nossas participantes não terem atingido todas as etapas da reflexão, os casos de ensino se mostraram uma estratégia valiosa para possibilitar a reflexão sobre a prática docente.

5.4 A Estratégia de elaboração de Casos de ensino: possibilidades e limites

Além de analisarem casos de ensino produzidos por outros profissionais, as participantes foram convidadas a elaborar seu próprio caso, relatando uma situação real vivenciada em sua trajetória como professora, reportando-se, em particular, à atuação com alunos PAEE, particularmente com DI.

As professoras receberam um roteiro contendo instruções de que deveriam descrever a situação em detalhe de modo a informarem: ano em que aconteceu o fato, o nível e idade da turma, o que pretendia ensinar, como procedeu, se conseguiu ensinar ou não, quais as dificuldades enfrentadas, os dilemas que surgiram, os conflitos, quais foram as atitudes que teve ao tentar ensinar, quais as consequências das atitudes adotadas, quais as reações/falas dos

alunos, etc. Também foi solicitado às professoras que, ao final, respondessem as seguintes questões: 1) Por que você escolheu contar/relatar essa experiência? 2) Que aprendizagem a vivência dessa situação lhe possibilitou? 3) O que você aprendeu ao escrever esse caso de ensino?

Os casos de ensino têm sido utilizados com bastante frequência nas pesquisas sobre formação docente como estratégia de produção de informações por considerarem que é um instrumento potencializador de reflexão sobre a docência. Vários estudiosos consideram os casos de ensino instrumentos valiosos nos processos formativos, pois permitem o desenvolvimento de processos reflexivos, constituindo-se, ao mesmo tempo, em ferramenta de formação e investigação (DUEK, 2006, 2011, 2014; DOMINGUES, 2007; NONO 2005; NONO; MIZUKAMI, 2002; MIZUKAMI, 2005; ROCHA, 2012).

As professoras atenderam a solicitação e escreveram seus casos de ensino, os quais passarão a ser analisados a seguir, buscando-se apreender o que eles revelavam sobre a prática e sobre os processos reflexivos das professoras.

A professora **Júlia** descreveu uma experiência vivenciada por ela do caso de um aluno com DI, de 10 anos de idade, que recebeu em uma turma de 3º ano. Segundo ela, a criança era alegre, comunicativa, agitada e preguiçosa. Só realizava as atividades da sala se a professora a acompanhasse, tinha a letra ilegível, mas não gostava de permanecer sentado. Ao se deparar com a situação experimentou um sentimento de desespero, sentindo-se incapaz de fazê-lo aprender, mas que logo reverteu essa ideia, conforme ela narra: “Sabia que na escola pública eu não teria o mesmo aparato que tive na escola particular, mas ao mesmo tempo, me encorajei e pensei: Você se preparou cinco anos de sua vida para isso. Você é capaz!”

Continuando seu relato, a professora Júlia narra como desenvolveu o trabalho com esse aluno, ressaltando que a escola não forneceu nenhuma orientação, nem disponibilizou material pedagógico para o trabalho com ele.

Então, procurei ajuda da profissional em AEE da escola e pedi orientações. Procurei saber mais da vida do aluno. Pesquisei na internet atividades direcionadas às necessidades dele. Como lidar com ele, rotinas, regras e atividades grupais. Passei a incluir ele na rotina da sala de aula. Dei a responsabilidade de recolher as carteirinhas e contar a quantidade de alunos frequentes do dia. Dava obrigações a ele como apagar o quadro, fechar e abrir a porta da sala, deixar recados na diretoria, organizar os livros didáticos da sala de aula e distribuir as atividades fotocopiadas.

Nesse relato a professora informa que pediu ajuda a outros profissionais, pesquisou e passou a incluí-lo, porém, a inclusão está restrita ao cumprimento de tarefas secundárias, sem

fazer referência às atividades curriculares. Na sequência, ela relata como desenvolveu o trabalho pedagógico:

Nas atividades tive bastante dificuldades de incluir ele, porque no 3º ano os conteúdos já são avançados e ele ainda estava no processo de reconhecer letras e números, mas não associava as letras em palavras e nem os números a quantidades. Então tivemos que começar do começo, ensinar as consoantes, vogais, sílabas e palavras, tudo em sua ordem e no seu momento para que ele conseguisse aprender. Todos os dias pegava de meia hora a quarenta minutos e colocava do lado da minha mesa. Trazia atividades fotocopiadas de nível de alfabetização para ele. E assim foi se desenvolvendo, foi um processo muito lento por ele ter preguiça e ser muito disperso. Mas os resultados vieram no fim do primeiro semestre. Ele já sabia sílabas e lia pequenas palavras. Então foi aí que comecei a inserir os conteúdos programáticos da sala nas atividades dele, só que em atividade adaptada de fácil compreensão.

O excerto destacado evidencia as dificuldades da professora Júlia para lidar com o aluno e expõe um problema que foi verificado ao longo desse processo investigativo e que é relatado em vários estudos, isto é, o fato de os alunos com DI não terem acesso ao currículo trabalhado no ano em que estão matriculados (OLIVEIRA; BRAUN; LARA, 2013). A professora se auto avalia e ressalta o tempo todo admiração pela escola privada e descrédito na escola pública. “Eu até poderia ter feito mais por ele, se eu tivesse tempo e apoio. Sabemos que isso na instituição pública é complicado, muitos até tentam mudar isso, mas se deparam com tantas dificuldades que acabam desistindo”. Júlia diz ter escolhido contar essa experiência por ser o seu caso mais recente e afirma que a vivência dessa situação e a escrita desse caso lhe possibilitaram aprendizagens:

Possibilitou-me mais conhecimento na área de deficiência Intelectual, pois tive um estudo mais a fundo nessa deficiência, além de me tornar uma profissional mais humana em que pensar no outro seja mais uma prioridade. Aprendi que devemos sempre buscar melhorar nossa conduta com relação as nossas ações pedagógicas perante nossos alunos. Que devemos sempre lutar para obter êxito com essas crianças.

A professora **Abigail** produziu um caso de ensino retratando uma situação vivenciada no primeiro ano do ensino fundamental ao receber na classe uma criança com SD e que, conforme ela, não estava preparada para fazer o atendimento dessa criança, nem em relação à aprendizagem, nem no que diz respeito à socialização. Ela relatou que a situação lhe causou sofrimento, pois trabalhava com o programa de alfabetização Alfa e Beto (IAB) e tinha que apresentar resultados. “O que fazer, diante dessa situação? A proposta era não perder o meu

tempo com a criança, mas eu tinha que fazer algo que ajudasse pelo menos na socialização do aluno”.

Prosseguindo seu relato ela conta que resolveu procurar atividades para fazer com o aluno, numa tentativa de alfabetizá-lo e ajudar na socialização. Ressalta a importância de uma profissional de apoio, aluna de Pedagogia, que ela teve na sala naquele período. O trabalho pedagógico consistiu nas seguintes atividades:

Preparei crachás com fotos e nomes, chamadinha, onde ele era o ajudante – sempre conduzia outras crianças até o local do cartaz e ajudava a colocar os crachás no seu devido lugar. As atividades eram orientadas e planejadas para que essa criança pudesse executar. Claro que pela exigência do programa limitava o trabalho direcionado, pois havia dias que ele, não aceitava nenhuma atividade. Trabalhei com material concreto: lãs coloridas, feijões, areia colorida e outros materiais que pudessem possibilitar, pelo menos, o reconhecimento das letras do alfabeto, escrever o seu nome e contagem. E todos os trabalhos desenvolvidos e o desempenho da criança eram relatados num portfólio para que a professora do ano seguinte continuasse com o trabalho de alfabetização.

Fica muito evidente nesse relato que a professora trabalhou com as mesmas estratégias, que já não davam certo. Assim, ao avaliar o trabalho desenvolvido, Abigail assim reconhece que não conseguiu alfabetizar o aluno, mas procura alguma justificativa para isso.

Infelizmente a criança não foi alfabetizada, pois além de todo o seu comprometimento, a frequência irregular, a falta de acompanhamento familiar e a falta de materiais adequados para o trabalho contribuíram para esse resultado [...].

A exemplo do que acontece quase sempre com alunos PAEE, o aluno da professora Abigail estava inserido na escola regular, mas excluído do processo de escolarização “No entanto, posso afirmar que conseguimos algum progresso”. Sabemos, no entanto, que não são apenas os alunos com DI que não aprendem.

O caso elaborado pela professora **Olívia** expõe seus dilemas e dificuldades com aluna com DI no 3º ano do ensino fundamental. O caso se passou no ano de 2015 e a professora contou que a turma foi formada levando em conta os níveis de aprendizagem em que os alunos se encontravam, a partir de um teste diagnóstico. Assim, os alunos não estavam alfabetizados, encontrando-se nos níveis pré-silábico e silábico. Percebe-se nessa fala da professora uma tentativa de homogeneizar a turma, totalmente contrário ao princípio da inclusão

Iniciei o trabalho bastante apreensiva, pois tinha que cumprir as metas estabelecidas pela Secretaria e encontrava-me diante de uma turma com alunos com dificuldade de aprendizagem, mas a presença da aluna PAEE era, sem dúvida,

o que mais me apavorava. Além da tarefa de alfabetizar aqueles alunos, eu tinha o desafio de incluir a N. e não tenho formação específica para trabalhar com esses alunos e a escola/Secretaria não dispõe de suporte para tal, exceto a existência de uma Sala de Recursos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço que funciona de modo precário.

Foi com esse sentimento que a professora Olívia conta que iniciou o ano, sem saber por onde começar, mas foi adequando seus planejamentos de modo a envolver todos da turma. “Então, levava para sala de aula atividades com alfabeto móvel, trabalhava com ditados puxados, quadros fonológicos, rodas de leitura, entre outras. Não propus nada diferenciado para a N, ela participava das mesmas atividades, embora com mais dificuldade”

Olívia narra que foi percebendo a evolução dessa aluna e ressalta que “Ao final do ano, ela já estava lendo pequenos textos. Observei que muitas vezes ela não compreendia o que lia, mas estava lendo, escrevendo frases e passou a comandar as rodas de conversas que tínhamos durante a leitura coletiva.”

Ao final do ano, a professora precisava tomar a decisão a respeito da promoção ou retenção da aluna e sua opção foi promovê-la para o ano seguinte, pois mesmo considerando que ela se encontrava em situação inferior a maioria dos alunos, percebia que houve progresso. Sobre o sentido da experiência vivenciada, Olívia faz a seguinte manifestação: “Para mim foi bastante gratificante tê-la em sala e poder acompanhar de perto essa evolução no decorrer do ano, pois compreendi que a inclusão dos alunos PAEE em escola regular é possível, embora considere que fiz pouco por ela, pois não sei como fazer”.

Ressaltamos que a professora Olívia pensa que não sabe como fazer, mas o problema evidenciado em seu relato é ajustar as expectativas de normalidade. Ela retoma a questão da ausência de formação específica do professor para o trabalho com aluno PAEE e a falta de suporte pedagógico das escolas para apoiar o trabalho do professor.

No caso de ensino “O relato da inclusão de um aluno PAEE no 1º ano: Como ensinar? O que ensinar?”, a professora **Ana** descreveu a experiência vivida como professora de A. R, um aluno PAEE, com sete anos. Justificou a escolha desse caso por relatar a dificuldade vivenciada e esclareceu: “Ele mostra o dia a dia da sala de aula, os conflitos e as tentativas de inclusão escolar vivida por mim”.

O início do trabalho com esse aluno foi marcado por medo e insegurança. Ao descrever o aluno, informa: “A.R. é um aluno bastante agitado, não consegue prestar atenção na aula por muito tempo, além de ter dificuldade para se concentrar e obedecer a comandos sobre as atividades desenvolvidas na classe”.

Em relação à aprendizagem, a professora faz o seguinte diagnóstico do aluno: “A.R. encontra-se no nível alfabético de escrita e lê palavras silabando. Tem domínio das sílabas simples. Escreve frases não ortograficamente. Não produz textos”. A partir disso, Ana nos dá indícios de como conduziu sua ação pedagógica para ensinar esse aluno. Um excerto do caso elaborado ilustra a reflexão que Ana faz da sua prática docente e aponta para sua disposição para rever/reorientar sua ação:

Como o aluno é muito disperso, tenho optado pelo trabalho com duplas produtivas. Procuo colocá-lo com um (a) colega que seja solidário (a) e troque ideias com ele. Por mais que eu tente, o aluno não contempla as habilidades de leitura e escrita direcionadas para a série em que estuda, o mesmo não mostra progressos quanto à escrita de frases e textos, não reconhece os gêneros textuais, nem localiza informações explícitas em textos verbais e não verbais. Então, me vêm os questionamentos: O que ensinar? Como ensinar? O que fazer para que A.R. tenha progressos?

No caso descrito, a professora revela seus dilemas e aponta os obstáculos à efetivação de uma prática inclusiva, conforme podemos acompanhar nesse excerto:

Desenvolver uma prática inclusiva constitui-se num dilema, no qual a formação acadêmica não tem sido suficiente para ensinar A.R. A quantidade de alunos na sala de aula, a falta de um profissional especializado, que ajude pedagogicamente na rotina da classe, e a ausência de uma formação continuada na área de Educação Especial, têm sido grandes obstáculos.

Relatando o passo a passo de uma atividade de produção textual feita com a turma, a professora registra as dificuldades do aluno com essa atividade, observadas a partir do exame do seu caderno: “Vi, então, que seu texto só tinha título e frases soltas, escritas aleatoriamente. Não dava para entender nada”. Faz uma avaliação do trabalho realizado, relatando o seguinte: “Sei que poderia ter insistido mais com A.R., mas, diante de uma turma numerosa e do cansaço, resolvi deixá-lo colorir os desenhos. É visível, para mim, que o comportamento de A.R. não teve muitos progressos. Cada dia que passa, ele se concentra menos e apronta mais na sala de aula”

Por fim, esclarece que a escrita desse caso lhe possibilitou alguma aprendizagem: “Escrever esse caso de ensino me permitiu rever minha trajetória profissional, os obstáculos e problemas que enfrento no exercício de minha profissão. Permitiu que eu visse o meu papel como educadora e a importância de uma formação continuada”.

O relato produzido por **Barbara** revelou seu desespero ao receber uma turma do 1º ano com uma aluna PAEE, conforme descreve:

Confesso que bateu em mim o desespero, pois não tinha ideia de como lidar com esse tipo de aluno, visto que não tive em minha formação nenhum conhecimento dirigido a esse fim e não recebi da Secretaria, no meu ingresso, nenhuma orientação para tal. O que fazer? O que ensinar? Como promover a interação dessa aluna com os colegas? Eram perguntas para as quais eu não tinha respostas. Diante do desespero senti vontade de desistir, mas respirei fundo e resolvi enfrentar.

Como podemos perceber, a professora fez algumas indagações e mostrou-se mobilizada para enfrentar a situação. Entretanto, na sequência do seu relato ela vai deixando notar seu descrédito em relação ao processo de inclusão:

Foram dias difíceis para todos. Ela estava se sentindo em um ambiente estranho. Eu e os demais alunos estávamos angustiados com tanta confusão na sala de aula, desejosos da normalidade na nossa classe. No fundo, eu e as outras crianças não estávamos aceitando aquela situação, mas não podíamos retirar a aluna da sala.

Apesar do sentimento que acompanhava a professora, ela teve que encontrar uma saída e a partir daí iniciar um trabalho com ela. Assim, a professora partiu em busca de algumas estratégias para ensiná-la.

Comecei a planejar melhor minhas aulas, incluindo atividades atrativas para ela. Minha primeira iniciativa foi preparar uma pasta para ela com atividades que visavam desenvolver a coordenação motora, visto que ela não conseguia segurar o lápis. Sempre a sentava em frente à minha mesa, pois assim facilitava meu trabalho pedagógico. As primeiras atividades desenvolvidas foram as seguintes: ensiná-la a segurar o lápis, cobrir tracejados, conhecer as cores, recortar círculos e quadrados. Todas essas atividades tinham como objetivo desenvolver a coordenação motora da aluna. Outra estratégia que adotei foi pedir ajuda aos outros alunos, isto é, sempre que eles terminavam suas atividades iam ajudar a MC com as dela. Observando então a aceitação das crianças, criei a “adoção diária da MC” e tudo ficou mais fácil. Os meninos ficavam ansiosos para cuidar dela.

Pelo relato constatamos que a professora Bárbara acertou na tutoria e errou no tipo de atividade. Avaliando o trabalho realizado, ela considera que a aluna avançou, pois desenvolveu bem a coordenação motora e conheceu algumas letras. Todavia, isso é muito pouco, precisamos garantir a todos os alunos o direito de estudar na classe comum, tendo acesso ao currículo.

A professora Valentina elaborou um caso de ensino que trazendo uma situação vivida por ela no ano de 2015. Esse relato ilustra como foi a experiência de receber um aluno PAEE, com oito anos, em uma classe de 3º ano. De acordo com a professora, ela realizou a avaliação diagnóstica da turma e descobriu que o aluno D estava no nível pré-silábico, numa posição bem distante dos colegas.

Foi assim que comecei o trabalho sempre tentando diversas estratégias para incluí-lo nas atividades escolares desenvolvidas em sala de aula. Ressalto que sentia por aquele garoto um imenso carinho e o desejo de ajudá-lo. Pude observar que durante a realização de jogos e brincadeiras ele se envolvia bastante e, então, passei a realizar com mais frequência esse tipo de estratégia para mediar as atividades didáticas que envolviam situações de aprendizagem da leitura e da escrita. Também passei a trabalhar com agrupamentos, organizando duplas produtivas, pois descobri que durante a realização dessas atividades ele se envolvia bastante. Assim, sempre o agrupava com um colega mais experiente para que ele pudesse se beneficiar da colaboração na hora de realizar uma atividade.

De acordo com a professora, o aluno foi progredindo, de forma que foi promovido para o 4º ano e ela considera que esse caso foi muito desafiador para ela, mas também muito gratificante, “pois apesar de não ter uma formação adequada para atuar com esse público e não contar com ajuda necessária para enfrentar situações como essa, sinto que colaborei para a inclusão do aluno”.

Concluída a análise dos casos de ensino produzidos pelas professoras, podemos esboçar algumas considerações. Em primeiro lugar, consideramos que esses casos retrataram as práticas vivenciadas por essas professoras, revelando como a inclusão escolar de alunos com DI está sendo conduzida nas escolas do nosso município. Além disso, revelam as dificuldades, os dilemas vividos pelas professoras frente a esse desafio. Nesse sentido, consideramos que temos aqui o retrato de uma situação dramática envolvendo professores e alunos com DI, envolvidos em um processo penoso, sofrido por ambos.

A despeito dessa realidade pouco animadora, compreendemos que os casos de ensino, particularmente aqueles elaborados pelas professoras, revelou-se uma estratégia promissora para os processos formativos pelo potencial que demonstraram de suscitar no professor a reflexão sobre a prática. Ficou evidenciada nos casos produzidos essa possibilidade, pois as professoras ao escreverem sobre uma situação vivenciada tiveram a possibilidade de refletir sobre ela, no movimento denominado por Schon (1997) de reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação.

Nosso entendimento é que ao produzirem seus próprios casos de ensino, as professoras também produziram processos reflexivos sobre sua prática, embora a reflexão tenha se mantido nas duas primeiras dimensões descritas por Nono (2005) e Duek (2011), relativas a descrição das formas de atuação e dos conhecimentos que estão na base dessa forma de atuar, não conseguindo atingir as formas mais elaboradas de reflexão. Elas descreveram e informaram, mas não conseguiram chegar às ações de confrontar e revisar (LIBERALI, 2010). Para atingir os níveis mais elaborados de reflexão talvez tenhamos que ampliar a

formação para as professoras e eleger outros casos de ensino que problematizem mais as concepções e crenças sobre a DI, de modo a provocar mudanças conceituais nas professoras.

Concluído o processo formativo, as participantes foram submetidas a uma avaliação final, mediante respostas de algumas questões relacionadas ao conteúdo do curso. Ao serem questionadas se o curso correspondeu às expectativas iniciais, todas responderam afirmativamente, justificando que o mesmo possibilitou outra compreensão sobre a inclusão e reduziu o medo e a angústia ao lidar com os educandos com DI.

À indagação sobre se o curso colaborou com a prática em sala de aula também teve resposta afirmativa e as justificativas situaram-se em torno do fato de ter trazido mais conhecimento sobre a DI e, assim, possibilitou um olhar diferenciado para os alunos com essa condição.

Dentre os pontos positivos do processo formativo, a troca de experiência foi citada por todas elas como a grande contribuição do curso. Os pontos negativos citados foram: a exaustiva rotina escolar, tempo reduzido para os encontros, falta de espaço adequado para os encontros, muitos casos de ensino para analisar e produzir.

Um ponto alto da avaliação foi a solicitação para que as participantes emitissem opinião sobre a metodologia de casos de ensino, as quais serão expostas a seguir:

São experiências riquíssimas. O relato dessas experiências possibilita o enriquecimento da prática docente. Servem para mostrar que a inclusão escolar é possível (**Ana**)

Os Casos de ensino foram um norte para vermos que não estamos sozinhos e as experiências nos ajudaram a melhorar a nossa Didática e a reavaliar a nossa prática (**Abigail**).

São realidades vivenciadas em nosso cotidiano. Casos que nos fazem refletir sobre a prática pedagógica (**Valentina**)

Foi muito bom conhecer os Casos de ensino, pois nos trouxe mais ideias de como trabalhar (**Júlia**)

É possível perceber que as professoras também gostaram dos casos de ensino, indicando que o relato de casos vivenciados por outros professores, ajudava a pensar sobre a própria prática. Concordamos inteiramente com essa posição por acreditarmos que os casos de ensino se destacam por esse caráter de ser ao mesmo tempo, uma estratégia de investigação e de formação. Supomos que esse foi o diferencial desse estudo, ou seja, uma investigação sobre a prática do professor que aliou a pesquisa a um processo formativo, utilizando-se dessa valiosa estratégia dos casos de ensino.

Aceitamos que o processo formativo implementado teve seus limites, sobretudo pelo fato de ter acontecido em duas escolas, sobrecarregando a pesquisadora. Ademais, reconhecemos que exigiu muita produção das professoras participantes que tiveram que analisar três casos e produzir um e a exaustiva rotina escolar das professoras não favoreceu com o tempo necessário para a reflexão. Além disso, o tempo destinado a cada encontro nem sempre foi o ideal para discussão que surgia.

A tudo isso se acrescentou a falta de espaço adequado nas escolas para a realização dos encontros. Mesmoreconhecendoqueesseselementos influenciaram o êxito do processo formativo, acreditamos que não trouxeram prejuízos tão marcantes.

Dessa forma, considerando a avaliação feita pelas participantes, constatamos que mesmo levando em conta os elementos apresentados, o estudo atingiu os objetivos propostos.



6

CONSIDERAÇÕES FINAIS



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do nosso extenso percurso acadêmico temos sido provocadas a pensar sobre o processo de ensino e aprendizagem, notadamente sobre o fazer pedagógico do professor, motivadas pela compreensão de que o acesso ao conhecimento é um direito de todas as pessoas. A experiência inicial na docência como alfabetizadora nos deu a clareza da importância que tem a apropriação do sistema de escrita para que os indivíduos possam bem se situar nas sociedades modernas.

A inserção no ensino superior, quando passamos a nos envolver com o ensino, a pesquisa e a extensão, criou situações que nos colocaram em contato com a problemática da inclusão escolar de alunos PAEE e, então, passamos a ouvir queixas dos professores acerca das dificuldades encontradas por eles e pela escola para implementar com êxito uma proposta inclusiva. Desde então, essas inquietações nos acompanham.

Posteriormente, fomos levadas a perceber, pela literatura da área, que esse público é constituído em sua maioria por pessoas que apresentam deficiência intelectual, concentrando cerca de 50% de todos os alunos PAEE matriculados, sugerindo uma identificação não precisa (VELTRONE, 2011), que pode ser decorrente de um processo de identificação afetado por viés de gênero, de sexo e de nível socioeconômico. Essa proporção chega a 70% se considerarmos as matrículas de alunos com DI no Brasil (MENDES; TANNUS-VALADÃO; MILANESI, 2016). Nesse grupo podem estar equivocadamente incluídos alunos com dificuldades de aprendizagem e essa suposição intensificou nossas preocupações.

Com base nessa realidade, esse estudo foi desenvolvido com o objetivo de investigar as práticas docentes de professores de alunos com deficiência intelectual na escola regular. A opção por esse contexto se deve ao fato de ser a classe comum o *lôcus* da escolarização dos alunos PAEE, incluindo os que têm DI. Importava para nós saber como estão sendo ensinados os alunos com DI no nosso município, uma vez que os estudos em nível nacional apontavam que os professores não estavam conseguindo possibilitar que esses educandos tivessem acesso ao currículo escolar.

O presente estudo partiu da tese de que em função de uma formação no curso de Pedagogia que não contempla os conhecimentos básicos da área da Educação Especial, a prática do professor da classe comum, nos anos iniciais do ensino Fundamental, com alunos com DI, não promove a aprendizagem desse aluno, aliado ao fato de que, muitas vezes, esse professor não se dispõe a modificar sua prática para atender a todos os alunos.

Para alcançar os objetivos propostos, trabalhamos com seis professoras dos anos iniciais do ensino fundamental que tinham alunos com DI em suas salas de aula. A pesquisa foi realizada mediante a implementação de uma proposta formativa que consistiu em um curso desenvolvido através de encontros de estudo nos quais foram estudados os temas Deficiência Intelectual, Alfabetização, PEI, Adaptações Curriculares etc. e a metodologia adotada foi a pesquisa-ação. Para a produção das informações utilizamos os casos de ensino (análise individual e coletiva de casos produzidos por outros professores e produção do próprio caso), questionários de sondagem, encontros de estudo e observação.

As informações produzidas foram organizadas em cinco categorias: trajetória profissional das professoras, a prática docente e a deficiência intelectual, dificuldades enfrentadas na prática docente, processos reflexivos das professoras no contexto da pesquisa e a estratégia de elaboração de casos de ensino: possibilidades e limites.

A análise das informações decorrentes da pesquisa revelou, em relação à organização do currículo, que as participantes desse estudo demonstraram estar muito distante da implementação de uma proposta inclusiva, pois o fato de os alunos com DI estarem inseridos nas escolas regulares não significa nenhum avanço em termos da garantia de aprendizagem. Como os dados mostraram, as professoras confessaram não saber o que fazer com esses educandos, tanto porque elas não sabiam, quanto pelo fato de eles não estarem alfabetizados e não conseguirem participar das atividades propostas para os demais.

Sobre a trajetória profissional das professoras constatamos que os sentimentos de insatisfação, de angústia e de despreparo, aliados à descrença no processo de inclusão surgiram como ponto comum nos relatos das professoras sobre o trabalho desenvolvido junto a alunos com DI, configurando um quadro de ineficácia da ação docente no que diz respeito à escolarização destes, fato que talvez possa ser explicado por distintos fatores, como por exemplo, a ausência das adequadas condições institucionais e as precárias condições de trabalho que envolvem a carreira docente.

Em relação à prática docente, os dados revelaram dificuldades das professoras em trabalhar um currículo comum nas salas que tinham alunos com DI e uma ênfase das professoras no trabalho com Artes e Educação Física por considerarem ser o único conteúdo possível e que desperta o interesse desses alunos, resultando numa situação em que, conseqüentemente, eles não conseguiam se alfabetizar. Quanto à organização do currículo o que ficou evidente é que nem sempre os alunos conseguiam acessar o currículo comum. As

professoras, por sua vez, não conseguiam organizar e implementar práticas diferenciadas da proposta curricular do ano escolar que o aluno estava frequentando.

No que diz respeito às dificuldades enfrentadas na prática docente, a falta de formação específica para trabalhar com alunos PAEE foi o elemento que mais se destacou como dificuldade na fala das professoras, realçado pelo sentimento de despreparo para o trabalho, atribuído em grande parte a uma formação precária e a ausência de suporte pedagógico. As professoras tinham formação inicial em Pedagogia e revelaram que nesse processo formativo tiveram acesso a uma única disciplina da área de educação especial. Algumas não chegaram a cursar nenhuma disciplina. Assim, julgamos confirmada a tese inicial.

O número excessivo de alunos por classe, a ausência de suporte de uma equipe técnica e a falta de materiais adequados, formação continuada insuficiente para o trabalho com a inclusão, formação inicial precária e o descompromisso dos pais também foram apontados como dificuldades. Ficou evidenciado que as professoras tendiam a promover os alunos com DI no final do ano, sem nenhum questionamento em relação às habilidades desenvolvidas por eles, motivadas pelas exigências e cobranças da SEMEC por resultados.

O estudo nos possibilitou a compreensão de que para efetivar o ensino na perspectiva da inclusão precisamos melhorar o ensino na classe comum e para isso, temos que enfatizar o apoio na classe comum, focalizar mais as estratégias pedagógicas, adotando práticas que favoreçam a todos. Nesse sentido, entendemos que há necessidade de fortalecer a formação inicial dos professores, incluindo conteúdos referentes a práticas inclusivas, como por exemplo, o desenho universal, o ensino diferenciado, o ensino colaborativo, dentre outras, pois a ênfase deve recair no ensino para todos e não nos ajustes individuais.

Sobre os processos reflexivos das professoras no contexto da pesquisa, os casos de ensino se mostraram uma estratégia valiosa para possibilitar a reflexão sobre a prática docente. Além de descrever suas ações, explicitando o que faziam as professoras também evidenciaram os conhecimentos que embasavam suas ações. Assim, em algum momento da investigação, suscitadas pelas análises dos casos de ensino, elas revelaram suas teorias pessoais, suas crenças, sua visão sobre o papel que o professor desempenha no processo de inclusão, sobre a escola, sobre sua própria formação.

Em se tratando da estratégia de elaboração dos casos de ensino, a despeito dessa realidade pouco animadora, particularmente a elaboração de casos pelas professoras, revelou-se uma estratégia promissora para os processos formativos pelo potencial que demonstram de suscitar no professor a reflexão sobre a prática. Ficou evidenciada nos casos produzidos

essa possibilidade, pois as professoras ao escreverem sobre uma situação vivenciada tiveram a possibilidade de refletir sobre ela.

Reconhecemos que o processo formativo implementado teve seus limites, sobretudo pelo fato de ter acontecido em duas escolas, sobrecarregando a pesquisadora. Ademais, reconhecemos que exigiu muita produção das professoras participantes que tiveram que analisar três casos e produzir um e a exaustiva rotina escolar das professoras não favoreceu o tempo necessário para a reflexão. Além disso, o tempo destinado a cada encontro nem sempre foi o ideal para a discussão que surgia. Mesmo reconhecendo que esses elementos influenciaram o êxito do processo formativo, acreditamos que não trouxeram prejuízos tão marcantes, de modo que consideramos que os objetivos foram atingidos.

Um ponto a ser registrado é que ao escreverem seu caso de ensino, as professoras não conseguiram fazê-lo com a riqueza de detalhes que a orientação sugeriu e foi possível perceber o esforço feito para apresentar uma situação bem-sucedida, ainda que no roteiro de orientação tivesse expresso que poderiam escolher relatar uma situação bem-sucedida ou não. Esse fato, entretanto, não diminui o valor dessa estratégia investigativa.

Estamos convencidas da sua importância tanto investigativa quanto da estratégia dos casos de ensino, fato que nos impulsiona a adotá-la em pesquisas futuras. Nesse sentido, pensamos em produzir casos de insucesso para ver como as professoras reagem e o que sugerem.

Outro ponto revelado por essa pesquisa diz respeito ao fato de que as professoras participantes estavam submetidas a uma estressante rotina de trabalho, com carga horária máxima, tendo que responder às exigências do sistema quanto ao desempenho dos alunos nas avaliações de larga escala, configurando um quadro de precarização do trabalho docente, reduzindo as possibilidades de um processo formativo exitoso. Nesse contexto, fica difícil para as professoras almejarem investir na sua formação e isso, certamente se reflete na prática que exercem.

Não podemos deixar de tecer algumas críticas à influência das avaliações em larga escala no processo de escolarização dos alunos PAEE, particularmente dos que têm DI. Vimos escolas que treinam para o teste negligenciando o currículo e os fins da escolarização e o uso dos resultados das avaliações para ranqueamento das escolas, resultando em bonificação no salário dos professores a depender do resultado mostrado.

Nessa lógica, presenciamos a organização escolar envolvendo enturmamento por nível, que contraria o princípio da inclusão. Registre-se que esse enturmamento acontece a

revelia das professoras, causando-lhes sobressaltos e sofrimento. Há dificuldade de se pensar no acolhimento às pessoas com deficiência em escolas com essa cultura.

Assim, as causas desse fracasso são muitas e as professoras têm alguma noção dessa complexidade, mas ainda se culpam pela não aprendizagem do aluno. Fica evidente a baixa qualidade do ensino para todos, não é prerrogativa de alunos com DI. As professoras tentam e têm lampejos admiráveis no sentido de adotar práticas pedagógicas inclusivas, mas não tem sustentação na cultura escolar.

O nosso propósito era investigar como as professoras estão ensinando os alunos com DI nas escolas regulares e esse intuito foi cumprido. Entretanto, sabemos que muitos pontos importantes não foram contemplados nesse estudo, demandando pesquisas futuras. Ouvir os próprios alunos sobre seu processo de escolarização certamente nos esclarecerá muito sobre essa problemática. Igualmente dar voz aos pais poderá enriquecer muito as análises apresentadas.

Devemos ressaltar que este estudo representou um investimento pessoal e acadêmico atravessado por muitos desafios pela complexidade do objeto estudado, mas, também significou a realização de um desejo e voltar à sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental, por onde começamos nossa trajetória e de onde estamos há vários anos distanciadas, representou fonte de alegria.

Por algum momento nos sentimos tentadas a intervir nas estratégias de alfabetização que eram muito tradicionais, pois as professoras trabalhavam com o método alfa e beto, mas não houve possibilidade pela rigidez do próprio método, além da estrutura montada pela SEMEC para monitoramento da prática das professoras e dos resultados.

Conviver por um ano com as professoras participantes desse estudo significou aprendizado pessoal como pesquisadora e formadora. Ouvimos atentamente suas histórias, seus desabafos e procuramos compreendê-las de forma respeitosa.

Finalizando esclarecemos que a realidade que nos foi revelada através dessa pesquisa, confirma o que a literatura informa acerca da dificuldade que tem se apresentado na escolarização de alunos com DI, que apesar de estarem nas escolas regulares, têm o acesso ao conhecimento negado. Consideramos que esse estudo apesar de trazer uma constatação daquilo que outros estudos já revelaram, traz contribuição para a área na medida em que procuramos aliar a investigação à formação e ao adotarmos a estratégia dos casos de ensino, possibilitamos às professoras, durante o processo formativo, refletir sobre sua prática e queremos acreditar que pensar sobre a própria ação pode levar a possíveis modificações.

Ao olharmos para os resultados desse estudo temos a certeza de que as instituições formadoras têm uma enorme tarefa pela frente, com demanda para implementar projetos de pesquisa e de extensão universitária. Acreditamos que os casos de ensino poderão trazer valiosa contribuição nesses empreendimentos. No caso específico do curso de Pedagogia, precisamos com urgência discutir a formação que vem sendo oferecida aos professores para atuarem em contextos inclusivos, pois como já foi discutido ao longo desse trabalho, outros conteúdos precisam ser incorporados para que a realidade atual das escolas possa ser alterada.



REFERÊNCIAS



REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 38 maio/ago. 2008, p.252-264.

ALMEIDA, Mariangela Lima de. A prática pedagógica inclusiva: o ensino em multiníveis como possibilidade. In: _____; RAMOS, Ines de Oliveira (Orgs.). **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. Curitiba: Appris, 2012, pp. 71-100.

ALMEIDA, Carina Elizabeth Maciel de; CORRÊA, Nesdete Mesquita. O impacto da 'inclusão' nas políticas públicas da educação especial: apontamentos para análise de uma realidade. In: MANZINI, José Eduardo (org). **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam**. Marília: ABPEE/FAFESP, 2007. p. 245-256.

BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elioenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**. 18(4):jul-ago 2010.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto alegre: Artes Médicas, 2001.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber livro Editora, 2007.

BEYER, Hugo Otto. Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva? **Cadernos**. Nº 26. 2005.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Maria (Orgs.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas (SP): Pairus, 1988. p 21-51

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: PORTO EDITORA LDA, 1994.

BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de educação Fundamental, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de educação Fundamental, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**.

BRAUN, Patrícia. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. Rio de Janeiro, RJ, 2012. Tese de Doutorado.

_____. A pesquisa-ação: aspectos conceituais, aplicação e implicações em investigações sobre Educação Especial. In: NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula (org.). **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial**. São Carlos: Marquezine&Manzini: ABPEE, 2014, p. 89-103.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro; MENDES, Enicéia Gonçalves. Formação de professores para a educação inclusiva em cursos à distância: um estudo de campo documental. **Revista Cocar**, Belém/Pará, Edição Especial, n.1, p. 209-227, 2015

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Formação continuada por meio da consultoria colaborativa: compromisso com o ensino-aprendizagem de todos os alunos. MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012, p 247-272.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009, pp. 355-364.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. A Deficiência Mental como produção social: de Itard à Abordagem Histórico-Cultural. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Inclusão e Escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**, Porto Alegre: Mediação, 2008.

CARVALHO, Tamires Pereira. **Análise das teses e dissertações que utilizaram a pesquisa colaborativa no contexto da educação inclusiva realizadas no período de 2000 a 2015**. Londrina (PR), 2016. Tese de Doutorado.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. A Abordagem Histórico Cultural de Lev Vigotski. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes (Orgs.). **Psicologia da Educação: Teorias de desenvolvimento e da aprendizagem em discussão**. Fortaleza: EdUECE, 2015, p. 181-222.

CATHCART, Karla Demonti Passos. **Crianças com Deficiência Mental na Escola Inclusiva: estratégias para aprender**. Curitiba: Editora CRV, 2013.

CHINALIA, Fabiana. Perspectivas de inclusão escolar: deficiência intelectual, conhecimento e trabalho pedagógico. In: MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; FREITAS, Ana Paula de; CAMARGO, Evani Andreatta Amaral (Orgs.). **Relações de ensino na perspectiva inclusiva: alunos e professores no contexto escolar**. Araraquara- SP: Junqueira & Marin, 2014. pp. 111-133.

COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Alfabetização para o aluno com Deficiência Intelectual**. São Paulo: Edicon, 2011.

COSTA, RAQUEL ALMEIDA. **A prática pedagógica de professoras de uma aluna com deficiência intelectual: desafios e possibilidades no cotidiano de uma escola de ensino fundamental**. Uberlândia, MG, 2016. Dissertação de Mestrado.

DAINEZ, Débora. A formação da criança com deficiência intelectual nas condições da educação infantil: algumas considerações. In: MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; FREITAS, Ana Paula de; CAMARGO, Evani Andreatta Amaral (Orgs.). **Relações de ensino na perspectiva inclusiva: alunos e professores no contexto escolar**. Araraquara- SP: Junqueira &Marin, 2014. P. 59-81.

DAMASCENO, Isolina Costa. **O ensino de Matemática nos anos iniciais: reflexões e práticas em contextocolaborativo**. Curitiba: Appris, 2015.

DANTAS, Priscila Ferreira Ramos. **Concepções e práticas pedagógicas de professoras da educação infantil na inclusão de alunos com deficiência**. Natal, RN, 2012. Dissertação de mestrado.

DOMINGUES, Isa M. C. S.; SARMENTO, Teresa; MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Os casos de ensino na formação-investigação de professores dos anos iniciais**. Disponível em: <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/7> Infância, professores e educação.s/d. Acesso em: 21/12/2016.

DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlati. **Os casos de ensino como “potenciais reflexivos” no desenvolvimento profissional dos professores da escola pública**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, 2007.

DORZIAT, Ana. A inclusão escolar de surdos: um olhar sobre o currículo. In: JESUS, Denise Meyrellesde; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Côrrea; VICTOR, Sonia Lopes (org.). **Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007, pp. 54-62.

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês**. São Paulo, SP, 2012. Tese de Doutorado.

DUEK, Viviane Preichardt. Formação Continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. **Educação em Revista**. BeloHorizonte, v. 30, n.02, p.17-42|abril-junho 2014.

DUEK, Viviane Preichardt. **Docência e inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

_____. Educação Inclusiva e formação continuada: contribuição dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores. Natal, RN, 2011. **Tese de Doutorado**.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. A educação escolar de alunos com deficiência intelectual pode se viabilizar na perspectiva do letramento? In: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida S. Côrrea Barreto; VICTOR, Sonia Lopes. **Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 101-109.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Prefácio. In: MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; FREITAS, Ana Paula de; CAMARGO, Evani Andreatta Amaral (Orgs.). **Relações de ensino**

na perspectiva inclusiva: alunos e professores no contexto escolar. Araraquara- SP: Junqueira & Marin, 2014. pp.13-21.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; POULIN, Jean-Robert; GOMES, Adriana Limaverde. **Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência intelectual.** São Paulo: Moderna, 2010.

FIorentini, D. Produção de saberes docente a partir da reflexão, da colaboração e da pesquisa sobre a própria prática. In: IBIAPINA, I. M^a. L. de M.; CARVALHO, M^a V. C. (org.). A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas. Teresina: EDUFPI, 2006, p. 127-143.

FORTES-LUSTOSA, Ana Valéria Marques; PAIXÃO, Maria do Socorro Santos Leal. Formação para atuação na educação inclusiva: a visão de alunos do curso de Pedagogia da UFPI. In: _____ (org.). **Entre paradigmas:** pesquisas em educação especial e inclusiva. Teresina: EDUFPI, 2016, p. 263-279.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set/dez.2005.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. IN: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p.161-181.

FREITAS, Soraia Napoleão; MOREIRA, Laura Ceretta. A universidade frente à formação inicial na perspectiva inclusiva. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; DE JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org). **Professores e Educação Especial.** Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 2011.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: In: JESUS, Denise Meyrellesde; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Côrrea; VICTOR, Sonia Lopes (org.). **Inclusão:** práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2007, pp. 11-20.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ.Soc.** Campinas, v.31, n° 113, p. 1355-1379, out. dez. 2010.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. A contribuição do modelo social da deficiência à Psicologia Social. **Psicologia & Sociedade;** 24(3): 2012 557-566.

GLAT, Rosana. FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma reflexão sobre os paradigmas atuais no contexto da educação especial brasileira. In: **Inclusão:** Revista de Educação. Brasília: MEC/SEESP, out. 2005, p. 35-39.

GOMES, Adriana Leite Limaverde et al. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2005.

_____. MARTÍNEZ, A. M. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

GOULART, Aurea Maria Paes Leme. Adaptação/Flexibilização Curricular. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; BUSTO, Rosângela Marques; FUJISAWA, Dirce Shizuko (org.). **Reflexões, Experiências e Práticas sobre Inclusão**. São Carlos: ABPEE, Marquezine& Manzini, 2014, pp. 57-70.

GUADAGNINI, Larissa; DUARTE, Márcia. **Práticas Pedagógicas de Acessibilidade Curricular para Alunos com Deficiência Intelectual em classes do ensino fundamental e médio**. VII Congresso Brasileiro de Educação Especial. Londrina, 2013.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador:EDUFBA, 2012. pp. 18-24.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Política de Educação Especial no Brasil: escolha de caminhos. In: MENDES, Enicéis Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (orgs.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012. p..93-106.

LARA, Patrícia Tanganelli. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e expectativas de aprendizagem: análise do documento oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**. São Paulo, 2016. Tese de Doutorado.

LEPRI, Carlo. **Viajantes inesperados: notas sobre a inclusão social das pessoas com deficiência**. Campinas, SP: Saberes Editora, 2012.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Coleção Novas perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 8. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

LIMA, Rita Carla; SÉRGIO, Maria Cândida; SOUZA, Adriana Cristina de. A Prática docente do professor da educação infantil: contribuições para o desenvolvimento das crianças. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.1 ABRIL 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em : 15/06/2018.

LIMA, Elmo de Souza. Formação continuada de educadores/as: as possibilidades de reorientação do currículo no semiárido. Teresina-PI, 2014. **Tese de Doutorado**.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E. P. U, 2013.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Inclusão: o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa.** Fortaleza, CE, 2009. **Tese de Doutorado.**

LUSTOSA, F. G.; FREIRE, A. M. **Bem-vindos à inclusão: relatos de uma professora sobre a experiência de receber alunos com deficiência no sistema regular de ensino.** In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 18, 2007 Maceió. Anais...Maceió: EPENN, 2007, p. 1 – 13.

MARCHESI, Alvaro; MARTIN, Elena. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** São Paulo: Artmed, 1993.

MARQUES, Luciana Pacheco. **O professor de alunos com Deficiência Mental: concepções e prática pedagógica.** Juiz de Fora-MG: UFJF, 2001.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Inclusão: compartilhando saberes.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. Um recorte sobre o Atendimento Educacional Especializado no sistema municipal de ensino, em Natal/RN, sob o olhar de alguns docentes. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana (Orgs.). **Inclusão Escolar e o Atendimento Educacional.** São Carlos: Marquezine e Manzini Editora, ABPEE, 2014.

_____. A visão de licenciandos sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade dos alunos. In: CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrellesde; BAPTISTA, Claudio Roberto (Orgs.). **Professores e Educação especial.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2011, pp. 51-63

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: análise dos indicadores educacionais brasileiros. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira (Org.). **Políticas Públicas, Escolarização de alunos com Deficiência e a pesquisa Educacional.** Araraquara, SP:Junqueira&Marin, 2013, pp 75-86.

MELO, Hilce Aguiar. **O acesso curricular para alunos(as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise.** São Luís, MA, 2008. Dissertação de Mestrado.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional.** 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches.** Araraquara, SP: Junqueira &Marin, 2010 a.

_____. Breve histórico da educação especialnoBrasil.**RevistaEducación y Pedagogía,** vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010 b.

_____; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial.** São Carlos: EDUFSCar. 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. O Observatório Nacional de Educação Especial. IN: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana (Orgs.). **Inclusão Escolar e o Atendimento Educacional.** São Carlos: Marquezine& Manzini: ABPEE, 2014, pp. 15-27.

MENDES, Enicéia Gonçalves; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MILANESI, Josiane Beltrame. Atendimento Educacional Especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 45-67, set./dez. 2016.

MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende. **Entre concepções docentes e práticas pedagógicas: o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede pública de ensino do Distrito Federal.** Brasília, 2013. Dissertação de Mestrado.

MICHALISZYN, Mario Sergio. **Pesquisa: orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011.

MILANESI, Josiane Beltrame. **Rede social virtual de professores especializados e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual.** São Carlos, SP, 2017. Tese de Doutorado.

MIRANDA A. A. B. **A Prática Pedagógica do Professor de alunos com Deficiência Mental.** 2003. 196 f. Tese (Doutorado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

MIRANDA, Teresinha Guimarães. Desafios da Formação: dialogando com pesquisas. In: CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrellesde; BAPTISTA, Claudio Roberto (Orgs.). **Professores e Educação. Especial.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2011, pp.125-141.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de educação– UFSM.** Edição: 2004 - Vol. 29 - N° 02.

_____. **Aprendizagem da docência: professores formadores.** **Revista E-Curriculum,** São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005-2006.

_____ et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdufSCar, 2010.

MOYSÈS, Maria Aparecido Affonso; COLARES, Cecília Azevedo Lima. Revendo questões sobre a produção e a medicalização do fracasso escolar. In: VICTOR, Sônia Lopes; DRAGO,

Rogério; CHICON, José Francisco. (org.). **Educação Especial e Educação Inclusiva: conhecimentos, experiências e formação**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2011.

MONTALVÃO, Elisa Cristina; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Conhecimentos de futuras professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental: analisando situações concretas de ensino e aprendizagem. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros (org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EDUFsCar, 2006, p. 101-126.

MONTEIRO, Dirce Charara. Estratégias formativas geradoras de dados para pesquisa. In: MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana Maria; GUARNIERI, Maria Regina (Orgs.). **Pesquisa com professores no início da escolarização**. Araraquara: Junqueira; São Paulo: FAPESP, 2009, p. 85-94.

MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; Freitas, Ana Paula de; CAMARGO, Evani Andreatta Amaral. Concepção e prática dos professores sobre deficiência: o papel do diagnóstico. In: MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; FREITAS, Ana Paula de; CAMARGO, Evani Andreatta Amaral (Orgs.). **Relações de ensino na perspectiva inclusiva: alunos e professores no contexto escolar**. Araraquara- SP: Junqueira & Marin, 2014. p.39.

MONTEIRO, Mirela Granja Vidal. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INCLUSÃO ESCOLAR: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual**. Natal, RN, 2015. Dissertação de mestrado.

MOSCARDINI, Saulo Fantato. Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em Salas de Recursos Multifuncionais, 2011. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras UNESP/Araraquara. Orientadora Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo.

-----**DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ENSINO APRENDIZAGEM: aproximação entre ensino comum e sala de recursos multifuncionais**. Araraquara, SP, 2016. **Tese de Doutorado**.

MOURA, Adriana Borges Ferro. Reflexões docentes sobre caminhos que se entrelaçam com o fazer do professor bacharel na educação superior: (re) conhecimento da experiência: Teresina, 2014. **Tese de Doutorado**.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **R. bras. Est. pedag.** Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan. /dez. 2002.

NONO, Maévi Anabel. Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino. São Carlos (SP), 2001. Dissertação de Mestrado

NONO, Maévi Anabel. Casos de ensino e professores iniciantes. São Carlos, SP, 2005. **Tese de Doutorado**.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. Porto- Portugal: Porto Editora, 2007, p. 11-30.

OLIVEIRA, Glaucimara Pires. **Intervenção pedagógica individualizada para alunos com deficiência intelectual**: ensino de leitura em salas de recursos. São Carlos, 2010. Tese de Doutorado.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; BRAUN, Patrícia; LARA, Patrícia Tanganelli. Atendimento Educacional Especializado na área da Deficiência Intelectual: questões sobre a prática docente. In MILANEZ, Simone Ghedini Costa; OLIVEIRA Anna Augusta Sampaio de; MISQUIATTI Andréa Regina Nunes (orgs.). **Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013, p. 41-58.

PAIXÃO, Maria do Socorro Santos Leal. Aquisição da linguagem escrita e discriminação escolar: o encaminhamento e o processo ensino-aprendizagem nas classes especiais. Teresina: UFPI, 1999. **Dissertação de Mestrado**.

PEREIRA, Jane Beatriz Vilarinho. A prática reflexivo-colaborativa na formação de três professores de inglês. **Dissertação** (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Goiás, 2010.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1997, p. 93-114.

PESSOTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz, 2012.

PIEROTE, Eliene Maria Viana de Figueirêdo. **Formação contínua de professores no ensino médio**: sentido e significado de aprendizagem em contexto de colaboração. Teresina: UFPI, 2011. **Dissertação de Mestrado**.

PICCOLO, Gustavo Martins. **Por um pensar sociológico sobre a deficiência**. Curitiba: Appris, 2015.

_____; MENDES, Enicéia Gonçalves. Para além do natural: contribuições sociológicas a um pensar sobre a deficiência. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões**: teoria, política e formação. Marília: ABPEE, 2012, p. 53-90.

PLETSCH, Márcia Denise. Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Orientadora: Rosana Glat

PLETSCH, Márcia Denise. Notas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de pessoas com deficiência mental/intelectual: o caso de inclusão do aluno Maciel. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; BUSTO, Rosângela Marques; FUJISAWA, Dirce Shizuko (Org.). **Reflexões**,

Experiências e Práticas sobre inclusão. São Carlos: ABPEE: Marquezine & Manzini, 2014, pp 43-56.

PLETSCH, Marcia Denise; GLAT, Roxana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012 pp. 193- 207.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Vol. 14, No 35 (2017)

PRIOSTE, Claudia; RAIÇA, Darcy; MACHADO, Maria Luiza Gomes. **10 Questões sobre a Educação Inclusiva da pessoa com Deficiência Intelectual.** São Paulo: Avercamp, 2006.

PUNTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; QUILLICI NETO, Armindo. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessárias à docência. **Educar**, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009. Editora UFPR

RABELO, Lucelia Cardoso Cavalcante. Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado. São Carlos, SP. 2016. **Tese de Doutorado.**

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. Perspectivas da Escola Inclusiva: Algumas Reflexões. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri.; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Orgs). **Educação Especial: do querer ao fazer.** São Paulo: Avercamp, 2003, p.41-51.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 2012.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Como fazer pesquisa-ação? In: RICHARDSON, Roberto Jarry (Org.). **Pesquisa-Ação: princípios e métodos.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003, p. 149-174.

ROCHA, Simone Albuquerque da. Casos de ensino como possibilidades de reflexão sobre a Docência na pós-graduação. **Ensino Em Re-Vista**, v. 19, n. 1, jan. /jun. 2012.

ROCHA, Maíra Gomes de Souza da; AVILA, Leila Lopes de. Pesquisas, práticas e experiências sobre os processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual e múltipla em escolas públicas da Baixada Fluminense. In: PLETSCHE, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; HOSTIN, Regina Célia Linhares (org.). **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas, práticas e processos cognitivos.** São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015, pp.31-44.

RODRIGUES, Suellen da Rocha; FERNANDES, Edcléa Mascarenhas; ORRICO, Helio Ferreira; ALBUQUERQUE, Caroline da Silvan; MACHADO, Gabriela Rivas. Acessibilidade ao currículo e práticas pedagógicas. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; BUSTO, Rosângela Marques; FUJISAWA, Dirce Shizuko (org.). **Reflexões, Experiências e Práticas sobre Inclusão.** São Carlos: ABPEE, Marquezine & Manzini, 2014, pp.101-112.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso: 2013. p. 16-35.

SANDIN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa Qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, Ana Lucia Félix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**. v 14. N. 42. Set./dez. 2009.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos. Educação inclusiva: práticas de professores frente à Deficiência Intelectual, 2012. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Orientadora: Lucia de Araújo Barros Martins.

SANTOS, Sydione. A narrativa como estratégia de formação e de reflexão sobre a prática docente. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 11, n. 2, p. 207-217, maio/ago, 2008.

SANTOS, Geandra Claudia Silva. Os impactos dos alunos com desenvolvimento atípico na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico. Brasília-DF, 2010. **Tese de Doutorado**.

SANTOS, Geandra Cláudia Silva; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **A Subjetividade Social da Escola e os Desafios da Inclusão de Alunos com desenvolvimento atípico**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 2, p. 253-268, Abr.-Jun., 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Deficiência Intelectual e Inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 54 (p. 8-11, jan./fev.2007). Disponível em <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1320>. Acesso em 06/07/2016.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40 jan./abr., p. 143-155, 2009

SAVIANI, Nereide. **Currículo – um grande desafio para o professor**. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/anexo17_curriculo.pdf, Acesso: 07. 2017

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1997. Pp. 77-91.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma **Cadernos Cenpec** | São Paulo | v.4 | n.2 | p.196-229 | dez. 2014.

SILVA, Esther Giacomimi. Formulação de um Programa de Ensino Individualizado (PEI) para o Ensino Inclusivo. In: MANZINI, Eduardo José (Org.). **Educação Especial e Inclusão**: temas atuais. São Carlos: Marquezine e Manzini Editora, ABPEE, 2013.

SILVA-PORTA, Wilma Carin. **Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto ideb.** São Carlos, SP, 2015. Dissertação de Mestrado.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. A pesquisa-ação colaborativa na formação universitária de quatro professoras de inglês. Goiânia (GO), 2008. **Dissertação de Mestrado.**

SIQUEIRA, Carla Fernanda Oliveira de et al. **Planos de ensino individualizados na escolarização de alunos com deficiência intelectual.** VI Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos: novembro de 2012. Disponível em <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/Carla.Ufscar.2012.pdf>. Acesso : 08/-7/ 2012.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

SOUZA, Lucineide Moraes de. A inclusão de alunos com deficiência na Universidade Federal do Piauí: concepções de professores. Teresina, 2010. **Dissertação de Mestrado.**

_____. Concepções de professores acerca da inclusão de alunos com deficiência na Universidade Federal do Piauí. In: LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes; PAIXÃO, Maria do Socorro Santos Leal Paixão (org.). **Entre paradigmas: pesquisas em educação especial e inclusiva.** Teresina: EDUFPI, 2016., pp 35-75.

SZYMANSKI, Heloisa (org.); ALMEIDA, Laurinda ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TACCA, Maria Carmen Vilela Rosa (org.). **Aprendizagem e Trabalho pedagógico.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. Inclusão Escolar e Planejamento Educacional Individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. São Carlos-SP. **Tese de Doutorado,** 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

TÉDDE, SAMANTHA. Crianças com deficiência intelectual: a aprendizagem e a Inclusão. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012. 99 f. Dissertação

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

TUNES, Elizabeth. Por que falamos de inclusão? **Linhas Críticas,** Brasília, v. 9, nº 16, jan. /jun. 2003.

VELTRONE, Aline Aparecida. Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização. São Carlos-SP. **Tese de Doutorado,** 2011.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 448-450, jul. /dez. 2012.

VICTOR, Sonia Lopes. Formação Inicial e Pesquisa-Ação Colaborativa Na UFES. In: CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrellesde; BAPTISTA, Claudio Roberto (Orgs.). **Professores e Educação Especial**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011, pp.91-104.

VIEIRA, Soraia da Silva Pedrosa; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. A autonomia do sujeito com deficiência intelectual: possibilidades e impossibilidades vivenciadas no cotidiano da escola. In: MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; FREITAS, Ana Paula de; CAMARGO, Evani Andreatta Amaral (Orgs.). **Relações de ensino na perspectiva inclusiva: alunos e professores no contexto escolar**. Araraquara- SP: Junqueira & Marin, 2014. P.83-109.

VIGOTSKI, Lev Semionovi. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Obras Escogidas: Tomo V. Fundamentos de Defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa. **O papel do supervisor pedagógico no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa**. Londrina (PR), 2013. Dissertação de Mestrado.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**. 22(2):147-155, abril-junho 2018.



APÊNDICES



APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS E SUGESTÕES DE TEMAS

1 Identificação

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____ Estado civil: _____

2 Formação Acadêmica

Graduação:

Pós-Graduação:

3 Atuação profissional

Nome da escola _____

Modalidade de ensino que atua _____

Ano que ensina _____

Tempo que atua como professor _____

Tempo de atuação com alunos com DI _____

Cursos na área de Educação Especial _____

4. Sobre sua experiência docente

Atualmente, quantos alunos com deficiência intelectual têm na sua sala de aula?

Que dificuldades você enfrenta no trabalho com esse alunado?

O que você já conhece sobre estratégias pedagógicas para a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual? _____

Considerando a realidade da sua escola e da sua sala de aula, quais temáticas você sugere que sejam abordadas em nossos encontros? _____

ANÁLISE DE CASOS FICTÍCIOS

Analise os casos fictícios apresentados a seguir e explique como você trabalharia, caso fosse a professora em cada situação

***Caso 1:** Emília é professora de uma turma do 3º ano do ensino fundamental com 35 alunos, dos quais 20 não estavam alfabetizados no início do ano letivo, portanto, não liam ainda, nem escreviam alfabeticamente. Entre os outros, havia 5 que já dominavam as convenções da escrita (ortografia, segmentação de palavras, pontuação, etc.) e 10 que escreviam textos sem segmentação de frases e às vezes de palavras. Como você conduziria o trabalho com a leitura e escrita, considerando essa configuração da turma? Quais atividades e estratégias pedagógicas você utilizaria para garantir que todos os alunos avançassem em relação ao conhecimento sobre a escrita?*

***Caso 2:** Clara assumiu recentemente uma turma de 1º ano do ensino fundamental com 28 alunos, sendo que dois alunos têm deficiência intelectual. Após uma sondagem inicial, a professora constatou que oito alunos escrevem registrando uma letra para cada sílaba oral da palavra; dois escrevem convencionalmente, mas cometem muitos erros de escrita; 16 alunos já sabem que se escreve com letras, mas ainda não descobriram que as letras representam sons; os dois alunos com deficiência intelectual ainda não diferenciam o sistema de escrita e do desenho. A professora recebeu orientações para planejar um trabalho com o gênero textual **Listas**. Que sugestões de atividades e estratégias pedagógicas você daria à professora Clara para conduzir o trabalho de modo a beneficiar todos os alunos, inclusive os que têm deficiência intelectual?*

***Caso 3:** Lavínia é professora de uma turma de 4º do ensino fundamental com 24 alunos e entre eles há um aluno público-alvo da educação especial, que tem deficiência intelectual, apresentando um leve comprometimento motor e linguístico. Em relação ao conhecimento da escrita, a turma apresenta-se bastante heterogênea e alguns alunos encontram-se em níveis inferiores de conhecimento. A professora vai trabalhar produção de textos narrativos com os alunos e está com dificuldades de conduzir o trabalho. Quais atividades e estratégias que você sugere para que a professora assegure a participação de todos os alunos na atividade, inclusive daquele que tem deficiência intelectual?*

Obrigada!

Doutoranda: Maria do Socorro Santos Leal Paixão

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

APÊNDICE B

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Professora:

Data do registro:

Nº da Observação:

Local:

Início:

Término:

Aspectos a serem Observados:

Acolhida:

Aula:

- 1. Interação prof. x aluno** (se há, duração; quem inicia, tipos (ND- Não definido. ASAI- Aluno solicita Atenção e/ou informação. ASO- Aluno solicita objeto AFC- Aluno faz comentário. PAT- Professor ajuda na tarefa. PEE- Professor elogia e encoraja. PR- Professor repreende.
- 2. Interação aluno x aluno**
- 3. Procedimentos didáticos desenvolvidos:** Quais? Há adaptação? Tempo diferenciado? Recursos utilizados? Participação nas atividades em grupo?
- 4. Comportamentos e desempenhos da professora e dos alunos, sobretudo em relação aos alunos com DI dessas salas:** Há acompanhante? Quantas vezes o aluno sai para o AEE e qual a duração? Há tentativa de escolarização (alfabetização?), Como o professor se comporta em relação ao aluno? Como os demais alunos se comportam em relação ao aluno?

Recreio: Interação entre os alunos; tipo de brincadeira, distribuição do lanche, há acompanhamento?

APÊNDICE C

MODELO DE REGISTRO NO DIÁRIO DE CAMPO

Professora:

Data do registro:

Nº da Observação:

Local:

Início:

Término:

REGISTRO DESCRITIVO

COMENTÁRIOS DO OBSERVADOR (CO)¹³

¹³Essa sigla CO referindo-se aos comentários do observador é sugerida por Bogdan e Biklen (1994) quando discutem os registros de notas de campo para o diário de campo. Esse modelo foi adotado por Braun (2012).

APÊNDICE D

CARTA ÀS PROFESSORAS

Teresina, 23 de maio de 2017

Querida Professora,

Sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGed) da Universidade Federal do Piauí e estou desenvolvendo uma pesquisa sobre “Práticas pedagógicas na escola regular e a inclusão de alunos com deficiência intelectual em Teresina, sob a orientação da Prof^ª Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa, com previsão para defesa no primeiro semestre de 2018.

A justificativa para a temática estudada encontra-se relacionada à minha trajetória profissional. Sou formada em Pedagogia e durante 18 anos trabalhei como professora e pedagoga da Educação Básica, particularmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Minha atuação como Pedagoga possibilitou experiência muito íntima com a problemática do encaminhamento de alunos com deficiência intelectual para as classes especiais, colocando-me dúvidas e questões para as quais busco, posteriormente, respostas no Curso de Mestrado.

Desde 1992 sou professora efetiva da UFPI, integrando a área de Fundamentos Psicológicos da Educação, assumindo a docência das disciplinas Fundamentos da Educação Especial, Psicologia da Educação e Aspectos Psicossociais da Aprendizagem. Como parte das minhas atividades acadêmicas na UFPI, integro o Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva – NEESPI. Portanto, na minha trajetória profissional a educação especial ocupa lugar muito significativo.

Desde 1990, a educação assumiu uma nova perspectiva com o movimento conhecido como Inclusão, que advoga que a escolarização de todos os alunos deve se dar na escola regular. Desde então, convivemos com a inserção de alunos com deficiência ou com alguma particularidade, nas classes comuns da escola regular, obrigando-nos a alterar nossa forma de planejar e de ensinar.

É com essa breve narrativa que apresento meu objeto de estudo desse projeto de tese para o qual você foi convidada a colaborar. Como opção metodológica escolhi a **Pesquisa Colaborativa**, uma abordagem que prevê a colaboração entre pesquisadores e docentes para a construção de conhecimentos acerca da prática profissional, configurando-se, ao mesmo tempo, como uma atividade de pesquisa e de formação.

Hoje estamos dando início a esse processo de colaboração, através de vários encontros nos quais discutiremos temas referentes à inclusão de alunos com Deficiência Intelectual,

tendo como base a análise e elaboração de **Casos de Ensino** que constituem narrativas de um evento ou episódio de ensino, constituindo um retrato de uma situação-problema enfrentada por um professor.

Gostaria de agradecê-la por participar dessa pesquisa. Tenho absoluta certeza de que sua colaboração será valiosa para a construção de conhecimentos sobre a Inclusão dos alunos Público-Alvo da Educação Especial. Desejo que nossos encontros sejam alegres, afetuosos e potencializadores de reflexão crítica sobre a prática docente.

Respeitosamente,

Socorro Leal Paixão

APÊNDICE E

MODELO DE ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE UM CASO DE ENSINO

Elaborando um caso de ensino!

Prezada professora, nos encontros realizados como parte do processo formativo, você analisou algumas situações escolares enfrentadas por diferentes professores que trabalham com alunos público-alvo da educação especial em classes do ensino regular. As três situações analisadas revelaram as dificuldades enfrentadas por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental frente ao desafio de incluir esses alunos. A primeira situação surgiu do caso de ensino *Trajetória profissional de Adriana: o desafio de desenvolver uma prática inclusiva*, e relata a trajetória percorrida por uma professora do ensino fundamental, ao tentar ensinar uma turma que possuía uma aluna com Síndrome de Down. O segundo caso *E agora? O que vou fazer?* situou os dilemas e desafios enfrentados por uma professora frente à presença de um aluno com autismo em sua sala de aula. O terceiro caso *Do conhecimento do aluno à sua inclusão* descreveu episódios vivenciados por uma professora ao tentar ensinar um aluno com deficiência intelectual no ensino regular, abordando as estratégias e intervenções por ela implementadas.

Após analisar essas situações chegou a sua vez de escrever um caso de ensino! Assim como as professoras dos casos analisados, você deve construir um caso de ensino, baseada em situações cotidianas vividas por você, em sua trajetória como professora, reportando-se, em particular, à sua atuação com alunos público-alvo da educação especial, especialmente com deficiência intelectual. Assim como as professoras dos casos que leu, você deve *contar uma experiência que você viveu como professora ao tentar ensinar qualquer conteúdo aos seus alunos*, tentando promover a inclusão de alunos com deficiência intelectual. Imaginando que o seu caso de ensino também será analisado por outros professores, procure descrever a situação que você escolher de forma detalhada, para que o leitor saiba realmente o que aconteceu. Lembre-se, você deve descrever uma situação real! Algumas instruções:

a) você deve descrever uma situação vivida na sua carreira ao tentar ensinar algum conteúdo em uma turma que possui alunos com deficiência intelectual. Você pode escolher uma situação em que tudo correu bem ou em que as coisas não funcionaram como você previa.

O importante é que você escolha uma situação que tenha sido importante na sua trajetória profissional.

b) descreva a situação com detalhes para que o leitor compreenda com clareza. Você não terá necessariamente que fazer um texto longo, mas deve dar os detalhes da situação, tais como: ano em que aconteceu o fato, o nível e idade da turma, o que você pretendia ensinar, como procedeu, se conseguiu ensinar ou não, quais as dificuldades enfrentadas, os dilemas que surgiram, os conflitos, quais foram suas atitudes ao tentar ensinar, quais as consequências de suas atitudes, quais as reações/falas dos alunos, etc. Como referência, você pode se orientar pelos casos que leu: veja como as professoras descreveram as situações, apresentando o conteúdo, como tentaram ensinar, as dúvidas que tiveram, como resolveram ou não os dilemas enfrentados.

c) depois que terminar o caso de ensino, responda:

- 1) Por que você escolheu contar/relatar essa experiência?
- 2) Que aprendizagem a vivência dessa situação lhe possibilitou?
- 3) O que você aprendeu ao escrever esse caso de ensino?

APÊNDIC F**FICHA DE AVALIAÇÃO DO CURSODO PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL****TÍTULO: Casos de ensino no contexto da educação inclusiva: a questão da
prática pedagógica com alunos com deficiência intelectual****PARTE A****Responda as seguintes questões relacionadas com o conteúdo do curso****1. Houve alteração na concepção sobre Deficiência Intelectual?**

2 Houve alteração na concepção sobre Inclusão?

3 Você se sentiu contemplada? O curso correspondeu as suas expectativas iniciais? Comente

4 O curso colaborou com a prática em sala de aula? Promoveu alguma mudança?

5 O que você achou sobre a metodologia de Casos de ensino?

PARTE B- REGISTRE

- Destaque os aspectos positivos quanto a esse processo formativo:

- Destaque os aspectos negativos quanto a esse processo formativo:

- Faça sugestões de conteúdos e atividades que poderiam ser exploradas em versões futuras desse curso:

- Faça sugestões de mudanças quanto: aos procedimentos, conteúdo e atividade, materiais, espaços, horários etc. que achar pertinente.



ANEXOS



ANEXO A

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PIAÚÍ - UFPI



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Os sentidos subjetivos constituídos por professores acerca da prática pedagógica docente para a alfabetização de alunos com deficiência intelectual

Pesquisador: Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 55461416.9.0000.5214

Instituição Proponente: Universidade Federal do Piauí - UFPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.635.095

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de pesquisa de Doutorado está vinculado à Linha de Pesquisa Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí e tem por objetivo investigar os sentidos subjetivos constituídos por professores acerca da prática pedagógica docente para alfabetização de alunos com deficiência intelectual. Para tanto, se faz necessário identificar os sentidos subjetivos constituídos por professores acerca da prática pedagógica docente para alfabetização de alunos com deficiência intelectual, bem como analisar as implicações dos sentidos subjetivos na prática pedagógica do professor. Entre os autores que discutem a escolarização e alfabetização do aluno com deficiência intelectual estão Anache e Mitjans Martínez (2007); Braun (2010); Ferreira (2007); Gomes (2007); Leite (2010), dentre outros. O desenvolvimento deste trabalho será realizado tendo como referencial teórico a Epistemologia Qualitativa de González Rey (2002; 2005; 2014), e os dados serão analisados a partir da análise construtivo-interpretativa, conforme proposta desse mesmo autor. A pesquisa será realizada

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br

ANEXO B

AUTORIZAÇÃO DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA - SEMEC

SEMEC
Secretaria
Municipal
de EducaçãoPrefeitura de
Teresina

Ofício nº 1213/2016/GAB/SEMEC

Teresina, 04 de abril de 2016.

Ilma. Sra.

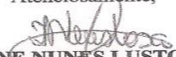
JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHÊDOCoordenadora do Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Piauí – UFPI**ASSUNTO: Autorização da realização de pesquisa.**

Senhora Coordenadora,

Em atendimento à solicitação de Vossa Senhoria, formalizada através do **Processo nº 044.06111/2016**, autorizamos a realização da pesquisa intitulada **Os Sentidos Subjetivos constituídos por Professores para a Prática Docente para a Alfabetização de Alunos com Deficiência Intelectual**, da doutoranda **Maria do Socorro Santos Leal Paixão**, no contexto da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina desde que *se restrinja exclusivamente às solicitações da sua pesquisa sem prejudicar o andamento dos trabalhos, que obtenha a autorização dos pais, caso necessário, e siga as orientações referentes à Ética na pesquisa.*

Solicitamos que, após concluída a referida pesquisa, deverá ser encaminhado um relatório final a esta Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, devendo ser entregue no Gabinete.

Atenciosamente,


IRENE NUNES LUSTOSA
Secretária Executiva – SEMEC

ANEXO C

MODELO DE CASO DE ENSINO E ROTEIRO DE QUESTÕES

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE ADRIANA: o desafio de desenvolver uma prática inclusiva

Adriana (professora do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Fortaleza/CE)

Sou professora de Educação Infantil há 16 anos e venho através desse relato descrever um pouco sobre como foi receber Emanuela, uma criança de 8 anos com Síndrome de Down, na minha sala de 1ª série do ensino fundamental.

Logo que soube que uma criança com deficiência intelectual¹⁴ viria para a minha sala, senti-me muito insegura e ansiosa (as pessoas temem o que não conhecem ou o que ainda não vivenciaram, isso é fato!). Eu não acreditava que alunos com deficiência conseguiriam aprender e, pensava que ter uma criança com deficiência intelectual em classe, poderia no máximo, trabalhar sua linguagem oral, socialização e coordenação motora ampla e fina. Quando muito, acreditava nos benefícios para a própria pessoa com deficiência, sem, contudo, pensar que esses benefícios poderiam ocorrer para os demais alunos e para os adultos que compunham o corpo de profissionais da escola, inclusive para mim, como pessoa e como educadora. Foi necessário rever meus conceitos e práticas. Sempre levei em conta as diferenças na aprendizagem de todos os alunos. Reconhecia que cada um aprende de uma forma e num ritmo próprio. A diferença foi, agora, tomar consciência disso na prática. A Emanuela me fez ver isso!

A socialização de Emanuela com o grupo não poderia ter sido melhor. A aluna chegou ao mês de agosto, começo do segundo semestre do ano letivo de 2006, e percebi que logo no início, ao seguir com ela na fila até a sala de aula, muitas pessoas nos olhavam com curiosidade. Algumas mães chegaram a me perguntar: - “Você é a professora daquela meninazinha?!”

As crianças de sala a acolheram com alegria e a perceberam fisicamente como outra criança qualquer. Emanuela interagiu desde o começo muito bem com os colegas, participando dos momentos de rodinha, no qual se expressava livremente sobre os assuntos abordados na aula. Ela sempre se colocava e falava suas opiniões.

Durante seu processo de adaptação, em alguns momentos, o grupo cobrou dela o cumprimento de regras que foram estabelecidas no início do ano, afinal, o grupo já constituído e consciente das regras estabelecidas, não aceitava o descumprimento das mesmas. No papel de professora percebi a necessidade de intervir naquela situação a fim de

¹⁴ Optamos por alterar a terminologia para intelectual, tendo em vista sua alteração pela *American Association on Mental Retardation* (AAMR, 2002), que compreende que a deficiência se refere apenas ao aspecto intelectual e não afeta a mente como um todo. Não obstante essa modificação, o texto foi mantido na íntegra.

minimizar tal conflito: o que fazer para que todos, inclusive Emanuela, respeitassem as regras estabelecidas pela turma? Depois de muito refletir, concluí que o melhor, naquela circunstância, seria agir da mesma forma como conduziria com qualquer outra criança. Então, percebi a necessidade de conversarmos sobre o assunto na sala, com a presença da Emanuela, pois era uma nova integrante que deveria estar a par dos combinados de convivência desse grupo que agora fazia parte. As regras passaram a ser lidas diariamente, fato que anteriormente à sua entrada, não era mais necessário, exceto ocorresse alguma transgressão, uma vez que o grupo já as tinha internalizado.

No decorrer de algumas atividades desenvolvidas em sala percebi que o grupo verbalizava a forma com que ela participava e realizava algumas produções, por exemplo: o nível do seu desenho, de escrita, a velocidade com que realizava as tarefas propostas, a dificuldade de percepção que manifestava em algumas situações. Essa circunstância, percebida por mim na sala de aula, me despertou para a necessidade de trazer uma discussão sobre as diferenças na sala de aula a fim de fomentar o respeito e a valorização destas diferenças. Como no início do ano tínhamos trabalhado o assunto corpo humano, decidi rever esse conteúdo, agora numa perspectiva inclusiva. Observamos e discutimos sobre as características físicas das pessoas: peso, altura, cor da pele, cabelo, olhos, sobre os sentimentos de tristeza, alegria, sobre gostos etc. Assim, juntos percebemos que todos são diferentes, pensam e agem de maneiras diferentes, e que devemos respeitar essas diferenças humanas. Muitas histórias (poesia, músicas, literatura infantil) que tratavam sobre esse assunto foram contadas, desenhadas, copiadas e/ou reescritas em grupo.

Em relação ao planejamento pedagógico para as aulas, no início, eu fazia como sempre fiz, não tinha nenhuma alteração maior, mas com a chegada de Emanuela, sentia, cada vez mais, a necessidade de, em alguns momentos, utilizar estratégias que promovessem o seu aprendizado, mas não sabia quais. Hoje, acrescento já desde o planejamento, atividades e/ou estratégias que utilizarei com ela, caso ela não acompanhe o ritmo do grupo ou as proposições feitas. Outros alunos se beneficiaram enormemente dessas mesmas estratégias e apoios ofertados.

Nessa caminhada frente à educação inclusiva, fui impelida a me tornar uma professora-pesquisadora sobre a deficiência, buscando estratégias escolares e procedimentos didáticos mais adequados para trabalhar com a Emanuela e com a minha turma toda. Algumas dessas estratégias fracassaram, não surtiram o efeito esperado, outras eu percebia que se adequavam mais, que ela respondia melhor, que ocasionavam melhor envolvimento da aluna e, portanto, cumpriam sua função pedagógica de fazê-la avançar na construção de conhecimentos, na consolidação de novas aprendizagens, fazendo-a avançar no plano do desenvolvimento global. Fui fazendo opções por procedimentos que lhe proporcionassem mais autonomia e interação com o grupo. A cada dia aprendo um pouco mais com ela, observando-a, testando novas estratégias que possam, de alguma forma, favorecer o seu desenvolvimento social e cognitivo.

Nas minhas observações tendo o foco sobre a Emanuela, a busca era identificar suas potencialidades e suas necessidades, além da seleção das formas de apoio que poderiam melhor ajudá-la a superar as dificuldades. Percebi que ela participava das situações recreativas com mais satisfação. A partir dessa constatação passei a planejar mais atividades

corporais e artísticas, para o grupo, visando principalmente a Emanuela. Assim, explorava cada vez mais as atividades que desenvolvessem percepção, coordenação motora, sequência de movimentos, ritmos, etc. Emanuela executava essas atividades de forma mais lenta, mas sempre chegava ao objetivo proposto. Em todas as situações de sala, eu procurava estar sempre ao seu lado, estimulando-a e orientando-a no que fosse necessário para que ela concluísse a tarefa.

Percebi também o quanto a turma toda ganhava com a sua presença; vi a importância de não priorizar somente a aprendizagem dos conteúdos educacionais em detrimento da aprendizagem da vida. Comecei a perceber suas respostas em diversos momentos da roda (momento principal onde socializamos os assuntos estudados, conversamos, ouvimos histórias, cantamos, rezamos) e a identificar que Emanuela demonstrava coerência em relação ao assunto. Eu sempre estava estimulando-a a falar: Emanuela demonstra um vocabulário rico em palavras, mesmo algumas sendo pronunciadas com dificuldade.

Nas atividades que tinham como objetivo favorecer a escrita e a leitura, Emanuela, a princípio, não se interessavam muito, sempre que solicitada a participar juntamente com seu grupo demonstrava inquietação e desinteresse, não concluindo a atividade. Passei a ficar mais perto dela, interferindo, perguntando, estimulando e parabenizando pelos seus progressos, mostrando para a turma o que ela realizava (faço isso comumente com os alunos do grupo). Observei seu nível de escrita e planejei situações didáticas objetivando interações com crianças de outros níveis, fazendo agrupamentos, favorecendo a cooperação e oportunizando a troca de conhecimentos entre todos.

Emanuela encontra-se no nível pré-silábico, mas já identifica boa parte das letras do alfabeto e associa as letras aos nomes dos colegas de sala. Ela ainda não reconhece o valor sonoro das palavras e sua escrita é representada utilizando sempre as letras do seu nome. Percebo ultimamente que ela ampliou o seu interesse pelas atividades que envolvem linguagem escrita, já manifesta vontade de estar em contato com livros de histórias, se interessa pelas leituras, desenha, faz recontos, mesmo ainda sem atribuir uma sequência de fatos, ou produzir escritas convencionais.

Em relação à matemática, os objetivos de trabalho foram sempre desenvolvidos através de uma atividade recreativa ou jogo de regras, por isso não tive a necessidade de rever estratégias nesta área, pois Emanuela participa com interesse dos objetivos propostos. Nunca aprendi tão verdadeiramente sobre o que representava a palavra processo.

A cada dia percebo que cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias. Vale ressaltar que qualquer criança mesmo aquelas sem deficiência, podem em qualquer período de sua escolarização, enfrentar dificuldades para aprender ou para ser aceita na comunidade escolar. Essas dificuldades de aprendizagem surgem no dia-a-dia da escola e todas as mudanças geradas para superar tal situação e as tentativas de responder às necessidades de aprendizagem das crianças, são formas de inclusão. Assim, começo a perceber que a inclusão não depende de diagnósticos médicos ou da identificação de categorias de deficiências, na qual muito mais se discrimina o sujeito por suas características individuais do que se caminha para uma compreensão das

diferenças. Cada vez mais percebo que a inclusão é um posicionamento que cria oportunidades para todos os alunos aprenderem por meio do uso de estratégias diversificadas de ensino.

Aprendi ainda que lidar pedagogicamente com essas crianças não se restringe apenas à participação em formações especializadas ou cursos de “capacitação” voltados para as deficiências, pois é primordialmente a reflexão sobre a prática em sala de aula que deve se somar ao conhecimento científico. Aprendi e continuo aprendendo com a formação, o acompanhamento, as intervenções e discussões coletivas envolvendo professores e pesquisadores da universidade que vem acompanhando o processo de inclusão em nossa escola. Sei da necessidade e da importância de se buscar mais e mais conhecimentos sobre o tema inclusão. Aprendi nesse percurso que são de singularidades e de diferenças que nos constituímos como humanos!

Os sistemas de ensino e os programas curriculares deveriam se organizar de modo que levassem em conta as diferentes características e necessidades das crianças. As escolas deveriam apresentar um meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias em relação a qualquer condição diferenciada de seus alunos, criando comunidades verdadeiramente acolhedoras em busca de construir uma sociedade mais justa e tolerante, e assim, alcançar a educação para *todos*.

Agradeço pela presença de pessoas com necessidades educacionais especiais nas turmas da educação comum, que vem mostrando aos educadores, às escolas e à sociedade em geral, a necessidade já antiga de transformar concepções e práticas para atender a todos os alunos, sem discriminação de qualquer natureza. Trata-se sem dúvida de uma proposta justa, eminentemente humana e de legalidade jurídica, capaz de garantir a todos o direito de *aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e a aprender a conviver... nas diferenças*.

Fonte: Lustosa; Freire (2007 apud DUEK, 2011)

Este caso de ensino foi extraído de:

DUEK, Viviane Preichardt. Educação Inclusiva e formação continuada: contribuição dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores. Natal, RN, 2011. **Tese de Doutorado.**

ROTEIRO DE QUESTÕES

Após a leitura do caso de ensino, procure responder as questões abaixo de maneira bem detalhada, incluindo reflexões e exemplos.

1. Adriana pode ser considerada hoje uma educadora inclusiva. Nesse relato, ela apresenta um pouco do que tem sido sua trajetória profissional e como tem sido sua experiência de ensinar uma turma que possui alunos com necessidades educacionais especiais. E quanto a você? Há quantos anos está lecionando? Por quais escolas já passou, públicas e/ou particulares? Com que séries já trabalhou? Escreva um pouco sobre sua trajetória como professora, destacando aqueles aspectos que você acredita que foram importantes em sua vida

profissional e merecem ser compartilhados com outros profissionais. Sinta-se livre para falar das expectativas, satisfações e/ou frustrações vivenciadas em sua trajetória na docência.

2. A professora Adriana, ao relatar aspectos da sua trajetória profissional, aponta alguns de seus conflitos (teóricos/práticos), dificuldades, despreparo, expectativas, angústias, contradições, concepções, compromisso, conquistas e desafios vividos ao tentar desenvolver uma prática inclusiva. Pensando em sua carreira e no seu cotidiano como professora, descreva as dificuldades, dilemas, conflitos, desafios que você tem enfrentado desde que começou a trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais. Como você tem lidado com essa situação?

3. Considerando o que você escreveu nas questões anteriores, responda: que palavras traduzem/caracterizam melhor o ser/estar professora neste momento?

4. A professora descreve situações vivenciadas no cotidiano da sala de aula, sobre o trabalho pedagógico com conteúdos específicos de algumas áreas do conhecimento em uma turma que tem uma aluna com Síndrome de Down. Que situações vivencia na sua prática cotidiana de sala de aula na presença de alunos com necessidades educacionais especiais? Como você vê a questão da inclusão desses alunos no ensino regular? Quais são as maiores dificuldades em ensinar uma classe que tem alunos com necessidades educacionais especiais incluídos? A que você atribui essas dificuldades? O que você tem feito para superá-las?

5. O que você tem de melhor como professora? Como se deu (vem se dando) essa construção?

6. Quais os conhecimentos têm sido realmente importantes para você como professora, no dia-a-dia com as crianças? Onde os aprendeu?

7. Adriana faz algumas considerações sobre sua formação para trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Fala da parceria entre universidade e escola, da importância das reflexões coletivas e da constante busca por fundamentos teóricos que ajudem no entendimento das práticas. O que você pensa sobre a escola como um espaço de formação do professor? E na sala de aula, o professor aprende a partir das situações que enfrenta ao ensinar? Na sua opinião, onde começa e onde termina a aprendizagem da profissão docente?

8A leitura da trajetória da professora Adriana a ajudou a pensar sobre sua própria trajetória? Que pontos desse relato você considera relevantes de serem destacados e discutidos com seus colegas de profissão.

Este roteiro de questões foi extraído de:

DUEK, Viviane Preichardt. Educação Inclusiva e formação continuada: contribuição dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores. Natal, RN, 2011. **Tese de Doutorado.**

ANEXO D

MODELO DE CASO DE ENSINO E ROTEIRO DE QUESTÕES

E agora? O que vou fazer?

Professora Janaína

Experiência vivida no 4º ano do ensino fundamental, em 2006.

Estou perdida! De fato não sei como intervir para que Leandro avance em sua aprendizagem. Ele chegou na minha turma este ano e se apresenta como uma verdadeira incógnita para mim. Leandro é um aluno que já passou por diversos especialistas, entre médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, o que resultou em diagnósticos também diversos: Esquizofrenia, Hiperatividade, Psicose Infantil, Deficiência Mental e, finalmente, Transtornos Globais do Desenvolvimento (Autismo). Envolve-se pouco em sala de aula, demonstra agitação e ansiedade, principalmente no momento do intervalo. Apresenta dificuldades em compreender o limite do outro, e em se aproximar das pessoas. Costuma agredir os colegas e a mim.

Não sei como reagir quando ele grita e começa a espalhar seu material escolar e dos colegas pelo chão. Tenho tido dificuldades para me vincular afetivamente a ele, de me aproximar e estabelecer um diálogo, o que tem me deixado muito frustrada e confusa. Há dias em que o choro é inevitável. Sinto-me sozinha e desamparada, sem saber o que fazer. Tenho sentimentos ambíguos. Acredito que, se o aluno com deficiência está na sala de aula, precisa aprender tanto quanto aqueles que não apresentam nenhuma deficiência. Não consigo, porém, visualizar isso na prática!

Como Leandro fala pouco e, praticamente, não escreve, fico sem saber quais atividades seriam as mais adequadas para que ele pudesse aprender. Há dias em que me sinto culpada, pois não sei como envolvê-lo nas tarefas propostas em aula. Hoje, por exemplo, começamos a estudar sobre a água. Como de costume, passei o conteúdo no quadro e expliquei-o verbalmente para toda a turma. Para que Leandro não fique sem o conteúdo registrado, preparo, sempre que possível, um material abordando o assunto da aula, só que de maneira mais simplificada. Assim, enquanto os demais alunos realizam os exercícios, colo as atividades em seu caderno, que acabam ficando como tarefa para casa e sendo respondidas com a ajuda da mãe.

Com frequência, me pergunto se estou no caminho certo, se esta vem sendo a melhor estratégia, e que outros recursos poderia utilizar para tentar ensiná-lo. Como ele produz pouco enquanto está na escola, não tenho conseguido avaliar, com precisão, seus avanços. Sinto que não estou sendo bem sucedida no meu papel como professora, o que me deixa muito frustrada e insegura. O fato é que não está claro para mim o que devo fazer para que esse aluno aprenda.

Na medida em que o final do ano se aproxima, aumenta a dúvida se devo ou não o promover, uma vez que ele não demonstra estar conseguindo atingir os pré-requisitos mínimos para o ano seguinte. Por outro lado, me pergunto se não seria melhor aprová-lo,

mantendo-o com o mesmo grupo de colegas. Tenho muitas dúvidas a respeito da inclusão de alunos com deficiência, principalmente sobre como planejar, intervir e avaliar esse alunado, segundo suas necessidades. Ainda estou à procura de respostas para as minhas dúvidas e indagações a respeito de como incluir Leandro. Mas, enquanto elas não chegam, continuarei tentando...

Fonte: Duek (2006 apud DUEK, 2011)

Este caso de ensino foi extraído de:
DUEK, Viviane Preichardt. Educação Inclusiva e formação continuada: contribuição dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores. Natal, RN, 2011. Tese de Doutorado.

ROTEIRO DE QUESTÕES

Após a leitura do caso de ensino, procure responder as questões abaixo de maneira bem detalhada, incluindo reflexões e exemplos.

1. Neste texto, a professora Janaína expõe sua insegurança e angústia ao trabalhar com alunos público-alvo da educação especial (autismo) no ensino regular. Como você analisa a situação enfrentada pela professora?
2. Que sentimentos os alunos PAEE despertam em você?
3. A professora, ao relatar uma situação específica de ensino, explica como abordou o conteúdo em sala de aula, elaborando um material diferenciado e, mais simples, para o aluno com autismo, apesar de trabalhar o mesmo conteúdo com a turma. Como você analisa esta situação? Você concorda com a estratégia adotada pela professora? Se você fosse a professora de Leandro, o que faria para ensiná-lo?
4. Se você estivesse no lugar da professora, que aspectos de sua atuação seriam semelhantes ao da atuação da professora? Em que aspectos sua prática seria diferente, nesta situação específica? Como você explica as possíveis semelhanças e diferenças?
5. Nesse texto, a professora diz não saber mais como intervir para que Leandro avance sua aprendizagem. Que orientações (sugestões) você daria para ela?
6. Como professora, você já passou ou tem passado por situações parecidas? Como tem sido, para você, lidar com a presença de alunos do PAEE em classe regular? Quais as dificuldades que tem enfrentado?
7. Considerando seu contexto de atuação, descreva detalhadamente uma atividade – ou experiência –, bem sucedida e outra que não deu certo, implementadas por você com alunos com necessidades educacionais especiais. Indique e analise, em ambas as experiências, quais os fatores que podem estar relacionados ao sucesso e ao fracasso das mesmas. Compare as duas experiências.

8. Você considera que a sua formação lhe preparou para a docência com alunos PAEE? De quais conhecimentos você sente falta para trabalhar com esse público?
9. O que dificulta o seu trabalho?
10. Com a chegada do final do ano, a professora vivencia um dilema: se deve ou não aprovar o aluno com autismo para o ano seguinte. Em sua opinião, o dilema vivido pela professora faz sentido? E na sua realidade, isso pode ocorrer? Comente sua resposta.

Este roteiro de questões foi elaborado com base em:

DUEK, Viviane Preichardt. Educação Inclusiva e formação continuada: contribuição dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores. Natal, RN, 2011. **Tese de Doutorado.**

ANEXO E

MODELO DE CASO DE ENSINO E ROTEIRO DE QUESTÕES

DO CONHECIMENTO DO ALUNO À SUA INCLUSÃO

Professora Helena

Experiência vivenciada no ano de 2005 em uma escola pública.

Sou professora em uma escola que atua numa perspectiva inclusiva, atendendo alunos com diferentes demandas: Síndrome de Down, Paralisia Cerebral, Deficiência Visual, Autismo, entre outras. Com a chegada desses alunos, a escola vem se reestruturando, e já dispõe de um banheiro adaptado e rampas de acesso. Conta, também, com uma sala de apoio pedagógico. Neste espaço as educadoras especiais prestam atendimento àqueles alunos que, pelas mais diversas razões, apresentam dificuldades ao longo do seu processo de escolarização.

Minha turma é o 4º ano, formada por 24 alunos com faixa etária entre 8 e 9 anos. A experiência que vou descrever diz respeito a Gabriel, um menino de 15 anos, com diagnóstico de Deficiência Mental. Gabriel está na escola desde a educação infantil, e é considerado por todos (professores, supervisores, pais e alunos) como uma criança difícil de se lidar, agressiva e com dificuldade de estabelecer relações sociais. A mãe é presença constante na vida escolar do filho, acompanhando seus progressos, e chegando a auxiliar em algumas atividades.

Desde o início do ano vou observando as crianças, pois acredito que é muito importante conhecer o aluno e seus saberes, o que serve de subsídio para o planejamento das aulas, selecionando estratégias adequadas para que eles aprendam mais e melhor. Costumo registrar tudo em um caderno, no qual faço anotações sobre os alunos, suas dificuldades e seus avanços. Gabriel participa pouco das atividades propostas, dispersando-se com facilidade. Seu comportamento vem prejudicando não apenas o seu desempenho, mas da classe como um todo. Suas maiores dificuldades concentram-se na área da linguagem oral e escrita. Apresenta uma produção textual insipiente, com pouca coerência. Muitas vezes o que escreve, não passa de letras ou palavras soltas, de difícil compreensão por parte de quem lê. Faz leitura de pequenos textos e, na matemática, é capaz de resolver cálculos simples envolvendo as quatro operações. Ficava claro para mim que apesar das dificuldades apresentadas, Gabriel possuía noções básicas de leitura, escrita e cálculo. O grande desafio, agora, era motivá-lo a realizar tarefas que exigiam certo grau de concentração. A socialização era outra preocupação.

Com a chegada de Gabriel, tive que mudar muitas coisas na minha sala de aula e na minha maneira de atuar. No início das aulas ele sempre sentava sozinho, no fundo da sala, isolado dos demais alunos. Passei, então, a estimular o trabalho em pequenos grupos, e o trabalho colaborativo entre os alunos. Logo o sentimento de pertencer à turma ficou mais forte e Gabriel já interagia com todos, sem grandes problemas. Com o tempo, os avanços em relação ao seu comportamento foram ficando mais evidentes, a agressividade foi diminuindo e

os colegas passaram a aceitá-lo melhor. Pediam sua ajuda, mas também lhe cobravam postura adequada em sala: não falar alto demais, esperar a sua vez, ter calma em situações de conflito. Também fomos ficando mais próximos, estabelecendo um vínculo afetivo muito forte que, aos poucos foi se desdobrando em cumplicidade e respeito mútuo.

Os progressos quanto à sua socialização com o grupo eram cada vez mais notórios, sendo motivo de comentários por todos na escola. A preocupação, então, passou a ser em relação à aprendizagem dos conteúdos: como motivá-lo a participar de atividades envolvendo, leitura, escrita e cálculos? Nas atividades realizadas individualmente, Gabriel passou a se sentar ao meu lado, o que ampliou sua capacidade de concentração. Com isso, também era possível acompanhar melhor o seu desempenho. Percebia que quando as atividades lhe pareciam pouco motivadoras ou ao se sentir cansado, realizava essas atividades de forma rápida para terminar o quanto antes, especialmente em tarefas que empregavam lápis e papel. Mostrava-se mais motivado com o trabalho em pequenos grupos, envolvendo atividades e materiais concretos. Por isso, passei a incorporar, já no meu planejamento, estratégias que despertassem o seu interesse. Ele adora dançar, e é o coreógrafo da turma. Utilizava a música como uma estratégia para abordar diferentes conteúdos: multiplicação, alfabeto, datas comemorativas. Foi uma das maneiras que encontrei de ele entender melhor o conteúdo e de se envolver na atividade.

No entanto, mesmo quando demonstrava bom nível de desempenho na linguagem oral, na compreensão de textos e na resolução de problemas, era mais lento do que seus colegas para aprender. Para amenizar essa situação passei a organizar os alunos em pares, num sistema de rodízio. Assim, a cada dia, Gabriel sentava com um colega diferente, que lhe ajudava no registro e sistematização dos conteúdos. Para trabalhar com esse aluno, sempre tive o apoio da educadora especial da escola, que me auxiliava dando dicas, sugestões de atividades, textos para leitura e passando dados sobre as atividades que ele realizava na sala de apoio. O desafio de levar Gabriel a ampliar sua capacidade de ler e produzir textos nos levou a buscar novas estratégias. Assim, organizamos um trabalho utilizando o computador como ferramenta de ensino-aprendizagem. O trabalho era feito semanalmente na sala de informática, sob a supervisão da educadora especial. Através da informática percebemos que sua motivação e envolvimento para com as atividades de leitura, escrita e cálculos eram redobrados, facilitando a compreensão do conteúdo abordado.

Gabriel é bastante comunicativo, gosta de chamar a atenção e ser o centro das atenções. Passei a explorar esta característica no momento de produzir textos e também na hora de avaliá-lo. Costumava sentar ao seu lado, e pedia-lhe que me contasse uma história, e íamos registrando-a juntos. Isso contribuiu muito para melhorar sua habilidade de produção de textos. Por sugestão da educadora especial passei a registrar todas essas adaptações em uma espécie de tabela para que outros professores pudessem vir a ter acesso ao trabalho desenvolvido, inclusive com exemplos de atividades. Além disso, serviam de recurso para reflexão e avaliação da minha prática, se os objetivos traçados estavam sendo alcançados ou não, e quando era o momento de intervir, com a utilização de uma nova estratégia.

Gabriel foi meu aluno por dois anos consecutivos, o que lhe garantiu a aprendizagem dos conteúdos mínimos para a série. Hoje ele está no quinto ano e já pode ser considerado um caso de sucesso. Trabalhar com Gabriel foi, certamente, um grande aprendizado para mim. No

início, o conflito: por um lado, o desejo de fazê-lo aprender; por outro, o receio de fracassar, já que não tinha formação para desenvolver esse trabalho. A ajuda veio, principalmente, do coletivo da escola, nos encontros dos professores para estudo, onde eram tomadas decisões conjuntas referentes ao currículo, e discutidas soluções de questões envolvendo alunos com maior dificuldade em seu processo educacional. Foi assim que, com o tempo, a inclusão de Gabriel passou a ser um desafio que consegui superar. Sua família, especialmente a mãe, também foi presença marcante nesse processo, sempre envolvida com a escolarização e demandas do seu desenvolvimento. O compromisso da mãe para que as coisas acontecessem e por acreditar no potencial do filho, ajudaram para que este caso fosse bem-sucedido. Gabriel, antes visto como um problema na escola, tornou-se motivo de orgulho, e exemplo de que a inclusão é um processo complexo, mas possível.

Fonte: Duek (2006 apud DUEK, 2011)

Este caso de ensino foi extraído de:

DUEK, Viviane Preichardt. Educação Inclusiva e formação continuada: contribuição dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores. Natal, RN, 2011. Tese de Doutorado.

ROTEIRO DE QUESTÕES

Após a leitura do caso de ensino, procure responder as questões abaixo de maneira bemdetalhada, incluindo reflexões e exemplos.

1. Neste texto, a professora Helena descreve como foi o processo de inclusão de um aluno com deficiência intelectual no ensino regular. Para tanto, ela aborda diferentes aspectos observados sobre o seu aluno, através de um levantamento no início do ano letivo. Você elabora um levantamento inicial? Liste algumas características de sua turma.

2. Outros aspectos são considerados no levantamento inicial feito pela professora, como o comportamento do aluno e o estabelecimento de vínculos afetivos. Você acha importante considerar aspectos referentes a atitudes, vínculos afetivos e interações estabelecidas entre sujeitos do processo (aluno-aluno, professor-aluno) e o objeto de conhecimento? Como podemos fazer isso? Comente suas respostas.

3. A professora, ao descrever seu aluno, relata informações que vão além dos dados referentes à aprendizagem dos conteúdos em sala de aula. Você considera importante conhecer esse tipo de dados: história familiar, trajetória escolar, comunidade a qual pertencem os alunos, etc.? Por quê?

4. A professora relata algumas das estratégias que utilizou para tentar ensinar Gabriel, um caso que ela considera bem sucedido, um desafio que conseguiu superar. Considerando a

sua experiência (atual ou passada) com a inclusão de alunos PAEE, quais estratégias você utiliza para ensinar alunos com DI?

5. Em seu relato, a professora diz não possuir formação para trabalhar com alunos PAEE no ensino regular, e destaca a importância das discussões coletivas e da parceria entre diferentes profissionais da escola para o desenvolvimento de uma prática inclusiva. Qual sua opinião sobre isso? Na sua escola existem momentos para discussões coletivas? Como eles ocorrem (frequência, metodologia, etc.)?

6; A professora Helena comenta que Gabriel era visto por todos na escola como uma criança difícil de lidar. Inicialmente, era considerado um problema, mas depois se tornou motivo de orgulho, por isso ela considera um caso bem-sucedido, que mostra que a inclusão é possível. Considerando sua experiência com alunos com DI, você acha isso possível? Justifique.

7. Professora, considerando a sua experiência, como e onde você construiu seus conhecimentos sobre o ensino inclusivo? O que lhe ajuda a tomar decisões em sala de aula? Que momentos, pessoas ou cursos foram mais importantes para auxiliá-la a aprender a ensinar?

Esteroteiro de questões foi elaborado com base em:

DUEK, Viviane Preichardt. Educação Inclusiva e formação continuada: contribuição dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores. Natal, RN, 2011. Tese de Doutorado.

ANEXO F

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Título do projeto: Práticas Pedagógicas na escola regular e a Inclusão de alunos com Deficiência Intelectual em Teresina

Pesquisador Responsável: Maria do Socorro Santos Leal Paixão

Instituição a que pertence o pesquisador responsável: Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) - UFPI

Telefone para contato:

Você está sendo convidada para participar da pesquisa “A Prática Docente de Alfabetizadores de alunos com Deficiência Intelectual: uma investigação colaborativa a partir de Casos de Ensino”. Esta pesquisa objetiva *investigar a* prática docente de professores alfabetizadores com alunos com deficiência intelectual em contexto de colaboração.

Sua participação é voluntária e, desse modo, você poderá desistir a qualquer momento retirando seu consentimento, sem que isso lhe acarrete nenhum prejuízo ou penalidade. A pesquisa é isenta de custos para o participante, mas se você tiver algum gasto em decorrência da participação na pesquisa, será devidamente ressarcido;

A realização da pesquisa representa uma grande contribuição aos estudos desenvolvidos na área da inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual, especialmente em relação ao ensino da leitura e da escrita, cuja história de escolarização tem sido marcada por práticas tradicionais segregadoras.

Assim, seu consentimento livre e esclarecido para participar da referida pesquisa representará uma atitude de compromisso social com a construção de uma escola de qualidade para todos, pois produzirá benefícios para os professores que encontrarão nela elementos para uma reflexão sobre sua prática.

O estudo ora proposto não lhe trará danos físicos ou psicológicos e não apresenta situações invasivas, discriminatórias, pois você participará de momentos de estudo e reflexão e dará informações por meio de instrumentos orais e escritos, com inteira liberdade de não responder questões sobre as quais não deseja emitir opinião. Porém, caso você sinta algum

tipo de constrangimento durante o processo, poderá a qualquer momento, independente de justificativa, se desvincular da pesquisa, sem que isso lhe acarrete algum ônus.

Para garantir a autenticidade dos dados produzidos, as sessões reflexivas e as entrevistas serão gravadas, para posterior transcrição.

Caso decida aceitar o convite, você será submetida aos seguintes procedimentos: participação em sessões de estudo e reflexão, realização de entrevista, resposta a instrumentos escritos, tais como: questionário de sondagem, análise de Casos de Ensino, elaboração de um Caso de Ensino, de acordo com a sua disponibilidade.

O seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar as participantes. A pesquisa não implicará em remuneração para a participante

Este Termo será assinado em duas vias, uma ficará com você e a outra com a pesquisadora. Toda dúvida que tiver a respeito dessa pesquisa, você poderá perguntar diretamente para Maria do Socorro Santos Leal Paixão no endereço: Quadra 18, Casa 03, Conjunto Bela Vista I – Teresina –PI ou pelo telefone (86) 99981 -5962.

Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética da Pesquisa da UFPI, no Campus Universitário da UFPI, ou pelo telefone (86) 3237-2332

**TERMO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO
COLABORADORA NA PESQUISA**

Eu, _____, RG nº _____, abaixo assinado, concordo em fazer parte do estudo: na condição de colaborador (a), fornecendo as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa: “Práticas Pedagógicas na escola regular e a Inclusão de alunos com Deficiência Intelectual em Teresina”. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Discuti com a doutoranda Maria do Socorro Santos Leal Paixão a minha decisão em participar neste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, bem como as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas.

Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a sua realização. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Teresina, ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante:

ANEXO G

O VESTIDO AZUL

(Autor Desconhecido)

Num bairro pobre de uma cidade distante, morava uma garotinha muito bonita. Ela frequentava a escola local. Sua mãe não tinha muito cuidado e a criança quase sempre se apresentava suja. Suas roupas eram muito velhas e maltratadas.

O professor ficou comovido com a situação da menina e pensou: - como é que uma menina tão bonita pode vir para a escola tão mal arrumada? Separou algum dinheiro do seu salário e resolveu lhe comprar um vestido novo. Ela ficou linda no vestido azul.

Quando a mãe viu a filha naquele lindo vestido azul, sentiu que era lamentável que sua filha, vestindo aquele traje novo, fosse tão suja para a escola. Por isso, passou a lhe dar banho todos os dias, pentear seus cabelos, cortar suas unhas. Quando acabou a semana, o pai falou: - mulher, você não acha uma vergonha que nossa filha, sendo tão bonita e bem arrumada, more em um lugar como este, caindo aos pedaços? Que tal você ajeitar a casa? Nas horas vagas, eu vou dar uma pintada nas paredes, consertar a cerca e plantar um jardim.

Logo mais a casa se destacava na pequena vila pela beleza das flores que enchiam o jardim, e o cuidado em todos os detalhes. Os vizinhos ficaram envergonhados por morar em barracos feios e resolveram, também, arrumar as suas casas, plantar flores, usar pintura e criatividade. Em pouco tempo o bairro estava todo transformado.

Um homem, que acompanhava os esforços e as lutas daquela gente, pensou que eles bem mereciam um auxílio das autoridades. Foi ao prefeito expor suas ideias e saiu de lá com autorização para formar uma comissão para estudar os melhoramentos que seriam necessários no bairro. A rua de barro de lama foi substituída por asfalto e calçadas de pedra. Os esgotos a céu aberto foram canalizados e o bairro ganhou ares de cidadania. E tudo começou com um vestido azul.

Não era intenção daquele professor consertar toda a rua, nem criar um organismo que socorresse o bairro. Ele fez o que podia, deu a sua parte. Fez o primeiro movimento que acabou fazendo com que as outras pessoas se motivassem a lutar por melhorias. Será que cada um de nós está fazendo a sua parte no lugar em que vive? Por acaso somos daqueles que somente apontam os buracos da rua, as crianças à solta sem escolas e a violência do trânsito?

Lembramos que é difícil mudar o estado total das coisas. Que é difícil limpar toda a rua, mas é fácil varrer a nossa calçada. É difícil reconstruir um planeta, mas é possível dar um vestido azul.